

**Mer enn klasse:**  
**Betydningen av «etnisk kapital» og**  
**«subkulturell kapital» for utdanningsatferd**  
**blant etterkommere av innvandrere**

**Mariann Stærkebye Leirvik**

Avhandling innlevert for PhD graden  
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

2013

© Mariann Stærkebye Leirvik, 2014

*Doktoravhandlinger forsvart ved  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
No. 444*

ISSN 1504-3991

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.  
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS.

Produsert i samarbeid med Akademika forlag, Oslo.  
Avhandlingen blir kun produsert av Akademika forlag i forbindelse med disputas.  
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

## OPPSUMMERING

Temaet for avhandlingen er utdanningsatferd (skoleprestasjoner og utdanningsvalg) blant etterkommere av innvandrere fra Vietnam, Pakistan og India. Tidligere forskning viser at klassebakgrunn er av mindre betydning for utdanningsatferd blant etterkommere enn hos majoritetsbefolkningen. Det forstås som at klasse ikke fungerer på samme måte blant etterkommere, og at tradisjonelle forklaringsmodeller kommer til kort. På utdanningsfeltet har dette framstått som en sosiologisk gåte, og avhandlingen er et bidrag for å løse denne gåten. Hovedargumentet i avhandlingen er at etnisk kapital og subkulturelle kapitalformer er viktig for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere, og at kulturelle praksiser og rasjonelle vurderinger knyttet til disse kapitalformene viser hvorfor tradisjonelle ulikhetsforklaringer ikke strekker til.

I *den første artikkelen* viser vi ved bruk av registerdata at foreldrenes utdanningsnivå ikke kan forklare det relativt høye prestasjonsnivået blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere, og at foreldrenes utdanning betyr mindre enn blant unge med norske foreldre. Det kvalitative materialet viser at de unges prestasjoner og utdanning kan ses som tegn på takknemlighet overfor foreldrene. Vi argumenterer for at takknemlighetspraksisen ikke er velegnet til å forklare utdanningssuksess blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere spesielt, men at det er en sannsynlig forklaring på utdanningsdrivet man finner hos flere etterkommergrupper. Ut fra det kvalitative materialet framsetter vi en hypotese om at foreldrestil påvirker de unges prestasjoner, der «lydighet og åpenhet» ses som mer fordelaktig enn «lydighet og underkastelse», og at dette kan kobles til foreldrenes utdanningsnivå fra Vietnam. Gjennom surveydata finner vi støtte for sammenhengene, men de er ganske svake.

I *den andre artikkelen*, som tar utgangspunkt i 23 intervjuer med etterkommere av innvandrere fra India eller Pakistan, undersøkes hvorfor det er viktig for de unge å innfri foreldrenes utdanningsønsker. I artikkelen benyttes sosial kapital som et analytisk rammeverk for å forstå de unges utdanningsatferd. De unges fortellinger viser at takknemlighetspraksis, en normativ identitet, og den betydning de unges utdanning har for familiens posisjon i det etniske nettverket, er viktig for å forstå de unges utdanningsatferd. Gjennom slike kulturelle aspekter er det mulig å forstå utdanningsdrivet blant etterkommere.

Hensikten med *den tredje artikkelen* er å vise hvordan ulikhetsdimensjoner i det etniske nettverket kan utgjøre en supplerende forklaring til vektleggingen av klassebakgrunn og sosial kapital i studier av utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere. I artikkelen benyttes begrepet om subkultur og subkulturell kapital for å analysere dette. Tematikken belyses ved 23 dybdeintervjuer med unge voksne etterkommere av innvandrere fra India og Pakistan. Vektlegging av ulike kapitalformer, som økonomisk kapital, utdanningskapital og kaste påvirker de unges mobilitetsstrategier. Skillet mellom by og land, som kan forstås som en måte å diskursivt kategorisere mer klassebaserte forskjeller, er også av betydning.

I *den fjerde artikkelen* undersøker jeg hvilke kostnader etnisk kapital kan ha. Artikkelen baserer seg på dybdeintervjuer med unge voksne etterkommere av innvandrere fra India og Pakistan og minoritetsrådgivere i den videregående skole. Funnene i artikkelen viser at foreldrenes sosiale kontroll kan være ufordelaktig for de unges suksess i utdanningssystemet og at det kan ha omkostninger for de unge i form av manglende autonomi. Mangel på autonomi og det å føle seg kontrollert er særlig belastende når det kombineres med psykisk og fysisk vold. Selv om etnisk kapital er fordelaktig for noen, og kan bidra til å forklare utdanningsdrivet, kan etnisk kapital ha motsatt effekt for andre. Det gjør at etnisk kapital som begrep er egnet til å forklare polariseringen i utdanningssystemet blant etterkommere av innvandrere.

## SUMMARY

This thesis explores educational outcomes (school performance and educational choice) among descendants of immigrants from Vietnam, Pakistan and India. Previous research show that class is of less importance among descendants of immigrants than among majority population. This indicates that class does not affect educational outcomes in the same way among descendants, and that traditional explanation models are not enough. This is seen as a sociological puzzle. The thesis is meant to be a contribution to the solving of this puzzle. The main argument in the thesis is that ethnic capital and subcultural capital are relevant for understanding educational outcomes among descendants. Both cultural and rational reasoning related to these capital forms show why we need more than traditional theories of inequality to explain both primary and secondary effects among descendants of immigrants.

*The first article* investigates the role of parental education and family relations in explaining the relatively-high school performance among youth of Vietnamese origin in Norway. We use quantitative register data, qualitative data from in-depth interviews and survey data. Our results indicate that parental education does not explain their offspring's relatively high educational performance, nor does parental education per se seem to impact as much compared to pupils of majority background. The qualitative data suggests that family relations can provide a more promising approach to understanding these Vietnamese youths' educational success and differences. This is partly supported by the survey data, although the correlations are weaker than expected. The youths tell that their educational performance may be seen as a token of appreciation towards their parents. The «debt of gratitude» do not explain the relatively success among Vietnamese youth, but is likely to explain the educational drive that is seen among descendants of immigrants in general.

In *the second article* I investigate why it is important to fulfill parents' educational expectations, and how parents influence their children's decision making. Based on qualitative in-depth interviews among youths of Pakistani and Indian origin, I find that the youths' education is important to the family's reputation within their ethnic network. Several of the young adults see their education as a token of appreciation towards their parents, although not all of them hold this view. For most of these youths, their parents' strong educational ambition is beneficial for school adaptation. Drawing on previous research and this data material, I conclude that four aspects are of importance when looking at educational

choices among immigrant youths: the youths' socioeconomic position in Norwegian society, their minority position in the Norwegian society, the family's migration history and their position in an ethnic network.

Based on qualitative in-depth interviews among young adults of Pakistani and Indian origin, *the third article* analyses the ways in which different inequality dimensions, embedded in the ethnic community, influence educational outcomes. The concept of subculture and subcultural capital is analytically used to explore this. Previous research has shown that class-related factors are of less value in explaining educational outcomes among descendants of immigrants. The main purpose of this article is to analyse how «new» and «old» forms of capital are important for internal differentiation. Both economic and educational capital, caste and the urban/rural division are forms of capital that affect the importance of class in educational outcomes.

In *the fourth article* I explore the costs and sacrifices of ethnic capital for education, and in what ways ethnic capital may explain educational failure. I use qualitative interviews among youths of Pakistani and Indian origin and «minority-counselors» working in upper secondary school to answer these questions. The findings suggest that parents' social control may lead to unbeneficial educational outcomes and lack of autonomy, especially when combined with physical or psychic violence. Although beneficial for some, ethnic capital may have the opposite effect for others. Hence, ethnic capital could explain the polarization that exists among ethnic minority groups regarding educational outcomes.

## FORORD

En stor takk rettes til mine veiledere Katrine Fangen og Håvard Helland, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og gitt meg faglig trygghet. Jeg vil særlig takke Katrine for å ha holdt meg på den «kvalitative vei», noe som har vært særdeles viktig når man skriver på et felt som er såpass dominert av kvantitativ tenkning. Håvard har fulgt meg i mange år, noe jeg er veldig glad for. Han stiller spørsmål av typen: «hva er den avhengige variabelen din?». Og selv om dette åpenbart er en litt annen tenkemåte enn den som er å finne i avhandlingen, vet jeg jo hva han mener. Jeg har satt spesielt stor pris på innspill fra og samtaler med Håvard som får meg til å løfte blikket og finne fortellingen i artiklene og avhandlingen sett under ett.

Arbeidet med avhandlingen har strekt ut i tid, og ulike personer har vært viktige faglig og sosialt i ulike deler av avhandlingsarbeidet. Den første artikkelen i avhandlingen er skrevet i samarbeid med Silje B. Fekjær. Jeg vil takke henne for samarbeidet og fordi vi har fulgt hverandre i så mange år. Men først og fremst vil jeg takke for alle små og store faglige og overhodet-ikke-faglige samtaler vi har hatt. De har betydd mye.

Blant mine medstipendiater vil jeg særlig takke Ståle Østhus, Marianne Millstein, Ingar Brattbakk og Eirin Pedersen for mange morsomme samtaler og motivasjon. Eirin har også kommet med gode faglige tilbakemeldinger. Kristinn Hegna, Ingrid Smette, Idunn Brekke, og «bynerdene» har kommet med konstruktive innspill på ulike deler av avhandlingen. Takk til Laila Jensen og Jørgen Teslo som har stått for deler av intervjutranskriberingen.

I arbeidet med å slutføre avhandlingen har Birgitte Ellefsen kommet med gode faglige og språklige innspill, men hun har betydd vel så mye for motivasjonen til å fullføre. Anette Gultvedt, Mari Torgunrud, Gry Løge Lid, Kika Røed, Hanne S. Christiansen, Anette Leirvik Hestad, og Kjersti Leirvik har også vært viktige støttespillere. Min skrivekyndige søster har i tillegg et ekstremt kritisk blikk på hva som er forståelig tekst og ikke, og jeg har satt stor pris på hennes innspill på deler av avhandlingen. Jeg vil takke foreldrene mine for å være interesserte, selv om pappa fremdeles spør: «Kossen går det med oppgaven?» Mamma har vist stort engasjement i det jeg skriver. Hun har tatt samtalene om klassebakgrunn med humor, og hun er den snilleste mammaen noen kan ha.

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi har gitt meg gode arbeidsbetingelser mens jeg var stipendiat ved instituttet, og jeg har satt pris på den undervisningserfaring jeg fikk ta med meg herfra. Jeg hadde imidlertid ikke klart å fullføre arbeidet med avhandlingen uten gode arbeidsbetingelser ved Politihøgskolen. En særlig takk går derfor til Hilde Sørum.

Og viktigst av alt: informantene mine. Jeg er svært takknemlig for at dere delte deres fortellinger med meg!



# INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING .....	3
2. INNVANDRERNE FRA PAKISTAN, INDIA OG VIETNAM .....	6
2.1 Arbeidsinnvanderne fra Pakistan og India .....	6
2.2 Flyktningene fra Vietnam .....	8
2.3 Sosioøkonomisk bakgrunn og tilpasning i Norge .....	9
3. MER ENN KLASSE: ETNISK KAPITAL OG SUBKULTURELL KAPITAL .....	10
3.1 Tradisjonelle ulikhetsforklaringer og betydningen av klasse .....	10
Klasserelaterte forklaringer på ulikhet i utdanning .....	11
Klasse er også av betydning for utdanningsatferd blant etterkommere .....	12
... men klasse betyr mindre blant etterkommere .....	13
Et særegent «innvanderdriv» .....	14
En sosiologisk gåte .....	16
Mulige svar på gåten .....	16
3.2 Teoretisk utgangspunkt .....	18
Hvorfor brukes etnisk kapital? .....	19
Etnisk kapital .....	21
Et allment utdanningsdriv .....	22
3.3 Hvordan overføres utdanningsdrivet? Betydningen av etnisk kapital .....	23
Takknemlighetspraksis .....	23
Ryktespredning, sosial kontroll og det etniske nettverket som sosialt publikum .....	25
En sterk konkurransementalitet .....	27
3.4 Er utdanningsdrivet noe unikt? .....	28
Kan etterkommere sammenliknes med den norske middelklassen? .....	28
Kan etterkommere sammenliknes med den norske arbeiderklassen? .....	29
Etniske strategier nedenfra? .....	30
3.5 Avkastning og omkostninger av etnisk kapital .....	32
En polarisert gruppe .....	32
Forskningen vektlegger den avkastning etnisk kapital gir .....	33
Hva forteller forskningen om omkostninger av etnisk kapital? .....	33
Hvilke omkostninger av etnisk kapital ser vi? .....	35
3.6 Mer enn opprinnelig klassebakgrunn: subkulturell kapital .....	37
Kampen om posisjon i etniske nettverk: Utdanning og økonomisk kapital .....	38

Kampen om posisjon i etniske nettverk: by og land og betydningen av kaste.....	40
3.7 Valgforskjeller bør ses i lys av mer enn rasjonelle vurderinger.....	42
Etterkommerne ønsker mer enn å opprettholde foreldrenes posisjon .....	42
Både rasjonelle og verdibaserte logikker bak utdanningsvalg .....	43
4. DATAMATERIALET OG METODISKE BETRAKTNINGER.....	45
4.1 Informantene med pakistansk eller indisk bakgrunn.....	47
4.2 Minoritetsrådgiverne .....	49
4.3 Metodedetriangulering .....	50
4.4 De unges livshistorier .....	51
4.5 Kommunikativ gyldighet og rimelige tolkninger .....	53
4.6 Analyseprosessen .....	55
«Samtaler» med tidligere forskning og teori .....	57
Konseptuell generalisering .....	58
4.7 Strukturelle forskjeller.....	59
En felles plattform .....	60
«Annerledeshet» .....	61
4.8 Et rikt materiale med grunnlag for konseptuell generalisering .....	63
5. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE.....	64
6. KONKLUSJON .....	69
6.1 Framtidig forskning.....	70
6.2 Teoretisk forståelse av utdanningsvalg kan påvirke politikkutformingen .....	72
7. LITTERATURLISTE .....	74
8. APPENDIKSER.....	83

Artikkel 1: Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway

Artikkel 2: «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn

Artikkel 3: «Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg». Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk?

Artikkel 4: «Medaljen bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning

## 1. INNLEDNING

Tidligere forskning har vist at det blant etterkommere av innvandrere eksisterer et utdanningsdriv (Birkelund og Mastekaasa 2009b; Lauglo 2000), og at klassebakgrunn betyr mindre for deres utdanningsatferd (prestasjoner og utdanningsvalg) enn blant etnisk norske (Fekjær 2007a; Krangle og Bakken 1998). Disse funnene utgjør et viktig utgangspunkt for avhandlingen. Temaet for avhandlingen er utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere, og da med et særlig fokus på etterkommere av vietnamesiske, pakistanske og indiske innvandrere. De overordnede spørsmålene er som følger: På hvilke måter påvirker etnisk kapital og subkulturell kapital de unges utdanningsatferd? Hvordan bidrar etnisk kapital og subkulturell kapital til at betydningen av klasse er mindre blant etterkommere av innvandrere enn blant etnisk norske?

Begrepet etnisk kapital viser i en utdanningssosiologisk sammenheng til normer, verdier og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket (Shah, Dwyer og Modood 2010). Begrepet subkulturell kapital viser i denne avhandlingen til intra-etniske struktureringsprinsipper, der ulike kapitalformer påvirker familienes symbolske kapital og dermed posisjon i det etniske nettverket.

Innenfor migrasjonsforskningen benyttes ulike definisjoner for å vise til ulike generasjoner innenfor innvandrerbefolkningen. Tidligere var det vanlig å operere med begrepene første og andre generasjons innvandrere for å henvise til henholdsvis de som innvandret og barna til de som innvandret. Hvilke betegnelser man bør bruke er noe som diskuteres med jevne mellomrom, og Statistisk sentralbyrå (SSB) er opptatt av å bruke mest mulig nøytrale begreper (Daugstad 2008). SSB reviderte sine definisjoner i 2000 og 2008, og benytter nå begrepene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. I artiklene har jeg brukt litt ulike betegnelser. I den første artikkelen, som er publisert i et britisk tidsskrift, benyttes andre generasjons vietnamesere. I de andre artiklene benytter jeg unge voksne med pakistansk eller indisk bakgrunn eller etterkommere av innvandrere fra Pakistan eller India. Begrepene er ment å signalisere at de jeg har snakket med selv ikke har innvandret, eller at de kom hit som barn eller i ung alder.

Tidligere forskning tegner et sammensatt bilde av hvordan det går med etterkommere av innvandrere (heretter etterkommere) i det norske utdanningssystemet. Samlet sett viser

tidligere forskning at etterkommere har svakere prestasjoner på ungdomsskolen, videregående og i høyere utdanning (Bakken 2003; Hægeland, Kirkebøen, Raaum og Salvanes 2005; Kolby og Østhus 2009; Krangle og Bakken 1998). De har større frafall i videregående skole, samt at en betydelig andel går ut av videregående uten vitnemål eller generell studiekompetanse/yrkeskompetanse (Fekjær 2007b:123; Lødding 2009; Opheim og Støren 2001). Samtidig er det slik at de gjør mer lekser og trives bedre på ungdomsskolen, har høyere utdanningsaspirasjoner, og at rekrutteringen til studiespesialiserende linjer og profesjonsutdanninger er høyere enn blant etnisk norske (Bakken 2003; Bakken og Sletten 2000; Birkelund og Mastekaasa 2009a, 2009b; Dæhlen 2000, 2001; Hegna 2010; Lauglo 1999, 2000, 2010; Støren 2005). Vi sier gjerne at de har «motbakke, men mer driv» (Jonsson og Rudolphi 2011; Lauglo 1999, 2000; Siraj-Blatchford 2010).

Forskningen peker på en større polarisering blant innvandrere og etterkommere av innvandrere fra Øst-Europa, Asia, Afrika og Sør-og Mellom-Amerika enn blant etnisk norske, og det gjelder både i forhold til prestasjoner og fullføring av utdanning (Bakken 2003; Fekjær 2006; Støren 2005, 2009). Forskning på etterkommere i andre vestlige land viser de samme polariseringstendensene (Jonsson og Rudolphi 2011; Modood 2004; Zhou 1997). Det betyr at det blant etterkommere er en betydelig andel som har svake resultater og som faller fra, samtidig som en del gjør det godt og når langt i utdanningssystemet. Det er også slik at det er relativt store forskjeller mellom etterkommergrupper med ulike landbakgrunn (Bakken 2003:46; Fekjær 2006; Helland 1997), men at det samtidig er noe variasjon med hensyn til hvilke etterkommergrupper som gjør det godt i ulike vestlige land. Eksempelvis er etterkommere av pakistanere en gruppe som i Norge gjør det noe dårligere enn andre grupper (Bakken 2003:46; Helland 1997, Fekjær 2006). I Danmark gjør de det derimot godt (Moldenhawer 2005; Rytter 2011), og i Storbritannia er de kjennetegnet av polarisering (Modood 2004).

Selv om klassebakgrunn generelt har betydning når man skal forklare utdanningsatferd (prestasjoner og utdanningsvalg), pekes det på at klasse ikke er en like viktig forklaring på skoleprestasjoner og utdanningsvalg blant etterkommere som hos majoritetsbefolkningen (Fekjær 2007b; Heath og Brinbaum 2007; Heath, Rothon og Kilpi 2008; Kao og Thompson 2003; Krangle og Bakken 1998). Funnene i forskningen om en noe mindre betydning av klassebakgrunn peker i retning av at klasse ikke fungerer på helt samme måte blant etterkommere, og at tradisjonelle forklaringsmodeller kommer til kort. Det faktum at klasse

betyr mindre har framstått som en sosiologisk gåte (Modood 2004), og avhandlingen er å forstå som et bidrag til å løse denne gåten. Etnisk kapital og subkulturell kapital kan samlet sett ses som mer «innvandrerspesifikke» mekanismer. Hovedargumentet i avhandlingen er at slike kapitalformer er viktig for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere, og at kulturelle praksiser knyttet til disse kapitalformene synliggjør hvorfor tradisjonelle ulikhetsforklaringer ikke strekker til.

Tematikken i avhandlingen belyses i hovedsak ved et kvalitativt datamateriale, bestående av dybdeintervjuer med unge voksne med vietnamesiske, indiske eller pakistanske innvandrerforeldre og dybdeintervjuer med minoritetsrådgivere ved videregående skoler i Norge. Intervjuene med unge voksne med indisk eller pakistansk bakgrunn utgjør avhandlingens kjernemateriale og brukes som grunnlag for tre av artiklene.

Jeg vil starte med et bakgrunnskapittel, der jeg kort redegjør for historikken bak de vietnamesiske, pakistanske og indiske innvandrerne som kom til Norge og deres etterkommere. I det tredje kapittelet presenteres den overordnede fortellingen i avhandlingen ved at tidligere forskning og teori relateres til funnene i artiklene. Datamaterialet og metodiske betraktninger presenteres i det fjerde kapittelet, og i kapittel fem presenteres de viktigste funnene i de fire artiklene som inngår i avhandlingen. Avslutningsvis presenteres en kort konklusjon, der jeg også gjør meg noen betraktninger om framtidig forskning.

Den overordnede problemstillingen blir belyst gjennom fire artikler. De er som følger:

Fekjær, Silje Noack og Leirvik, Mariann Stærkebye (2011): **Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway**. Journal of Ethnic and Migration Studies, 37(1), 117-134.

Leirvik, Mariann Stærkebye (2010): «**For mors skyld**». **Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn**. Tidsskrift for ungdomsforskning, 10(1), 23-47.

Leirvik, Mariann Stærkebye (2012): «**Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg**». **Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk?** Tidsskrift for samfunnsforskning, 53(2), 189-216.

Leirvik, Mariann Stærkebye (under vurdering): «**Medaljene bakside**»: **Omkostninger av etnisk kapital for utdanning**. Nordic Studies in Education, (sendt inn september 2013).

## **2. INNVANDRERNE FRA PAKISTAN, INDIA OG VIETNAM**

Det å se på hva som påvirker utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere fra Pakistan, India og Vietnam er særlig interessant fordi det er grupper der etterkommergruppene er relativt store og fordi mange av foreldrene tilhører innvandrergupper med lang botid i Norge. Blant de pakistanske innvandrerne har 45 prosent bodd i Norge i 20 år eller mer, mens dette gjelder 36 prosent blant de indiske og vietnamesiske innvandrerne (Henriksen 2007). Det at de har lang botid i Norge gjør at de i større grad har barn som har kommet langt i utdanningssystemet, og det gir en god mulighet til å se nærmere på hva som kan forklare deres utdanningsatferd.

I 1977 besto de pakistanske og indiske innvandrerne av henholdsvis 5 267 og 897 personer. I denne perioden var de indiske innvandrerne en tallmessig betydningsfull gruppe, mens de nå er å betrakte som en mindre innvandrerguppe (Henriksen 2007). Ved inngangen til 2013 talte de pakistanske, vietnamesiske og indiske innvandrere og deres etterkommere henholdsvis omlag 33 600, 21 300 og 12 000 personer. Selv om den indiske innvandrergruppa og deres etterkommere er mye mindre i antall enn de to andre gruppene, er etterkommergruppa relativt stor. Ved inngangen til 2013 var de den tiende største etterkommergruppa og besto av omtrent 3 300 personer. De pakistanske etterkommerne utgjør 15 200 personer, og er den største etterkommergruppa. De er litt under dobbelt så mange som de vietnamesiske etterkommerne, som utgjør den tredje største etterkommergruppa. I den indiske innvandrergruppa, utgjør etterkommerne 28 prosent. I den pakistanske og den vietnamesiske innvandrergruppa utgjør etterkommerne henholdsvis 45 og 34 prosent (SSB 2013).

### *2.1 Arbeidsinnvandrerne fra Pakistan og India*

I 1967 ble ti menn fra Punjabprovisen registrert som de første pakistanere i Norge (Østberg 2003:20). De skulle utgjøre begynnelsen på en arbeidsinnvandringsbølge fra land utenfor Europa, fra land som Pakistan, India, Marokko og Tyrkia (Tjelmeland 2003). På grunn av innstramming i innvandringspolitikken i de andre europeiske landene, opplevde Norge at antallet innvandrere fra land utenfor Europa økte betraktelig i første halvdel av 1970-tallet

(Tjelmeland 2003). Fortellingene om at Norge fremdeles var åpent spredte seg blant arbeidsinnvandrerne, noe som kommer fram i livshistoriene i boka «Tilbakeblikk. Da pakistanerne kom til Norge» (Khan 2009). Det var i hovedsak enslige menn som kom, og for dem var oppholdet ansett som midlertidig. De ønsket å legge seg opp penger, for så å kunne vende hjem til en tilværelse med bedre økonomi og høyere status (Tjelmeland 2003; Østberg 2003). Den midlertidige innvandringen var med andre ord økonomisk motivert.

Som en følge av den økte pågangen fra arbeidsinnvandrere, og fordi Norge ønsket å følge de andre europeiske landenes innvandringspolitikk, opplevde arbeidsinnvandrerne stadige innstramminger i mulighetene til å få arbeidstillatelse utover 1970-årene. I 1971 ble det innført et krav om at man måtte kunne vise til ordnede bosteds og/eller arbeidsforhold for å kunne få arbeidstillatelse, og fra 1973 ble det innført krav om engelskkunnskaper, noe som i praksis innebar at de som kom måtte ha utdanning på videregående nivå. I 1975 innførte Norge innvandringsstopp. De som emigrerte til Norge etter dette kom på grunnlag av familiegjenforening eller som flyktninger. Et resultat av innvandringsstoppen var at det som for mange arbeidsinnvandrere i utgangspunktet ble ansett som et midlertidig opphold, etter hvert ble et permanent opphold (Tjelmeland 2003).

Som et resultat av kjedemigrasjon, var flertallet av de pakistanske og indiske arbeidsinnvandrerne som kom til Norge på 1970-tallet fra det samme geografiske området, pakistansk og indisk Punjab (Tjelmeland 2003). De pakistanske innvandrerne var muslimer, mens det store flertallet av indiske innvandrere enten var hinduer eller sikher. Før delingen av Pakistan og India i 1947, da Punjabregionen ble delt i to, levde muslimer, hinduer og sikher sammen i byer og landsbyer i India, noe som har ført til at trekk fra hinduismen har blitt inkorporert i islam og sikhismen. I begge grupper har kaste vært et viktig differensieringsprinsipp. Forskjellen består i at det hinduistiske kastesystemet er religiøst basert, mens det blant sikher og muslimer er kulturelt forankret (Din 2006:33; Gibson 1988). I tillegg har de flere fellestrekk, for eksempel i form av å dele interesse for indiske filmer, musikk og cricket (Singla 2005). Tradisjonelt var det også et svært nært forhold mellom hinduismen og sikhismen i Punjab, noe som særlig kom til uttrykk ved at det var vanlig at et av barna i en hindufamilie giftet seg med en sikh (Jacobsen 2005). De fleste som kom fra Punjabområdet var sønner av bønder og de var fra relativt gode kår (Aase 1979; Kramer 1979; Tambs-Lyche 1979). Det var også en del indiske innvandrere som kom på slutten av

1980-tallet, og blant dem var også personer som var rekruttert fra andre indiske områder enn Punjab (Henriksen 2007; Tjelmeland 2003).

Kvinnernes og barnas ankomst symboliserte det første skrittet i retning av å bli boende i Norge, selv om myten om tilbakevending fremdeles eksisterte. Etter hvert som årene gikk innså flere og flere at det å vende hjem forble en drøm (Østberg 2003:20-23). I britisk forskning om pakistanske arbeidsinnvandrere legger man vekt på at kvinnernes og barnas ankomst ikke bare var et resultat av mennenes ønske om å gjenforenes med sine koner eller en økende innvandringskontroll. Slektningene hjemme i Pakistan begynte å bli bekymret for det livet mennene levde i Storbritannia. For å ha mer innflytelse og oversikt ble konene sendt over, eller familien arrangerte ekteskap for sønnene sine (Shaw 1994).

## *2.2 Flyktingene fra Vietnam*

For de vietnamesiske innvandrere lå det andre årsaker til grunn for deres innvandring til Norge. Den massive migrasjonen fra Vietnam kom som en følge av den amerikanske tilbaketrekningen fra konflikten i Vietnam i 1975, og sammenslåingen av Sør- og Nord-Vietnam. De vietnamesiske innvandrerne som kom til Norge kom i hovedsak i to store bølger, i periodene 1978-1983 (de såkalte båtflyktingene) og 1989-1990 (Henriksen 2007). Båtflyktingene som kom til Norge var flyktinger som var plukket opp av norske skip og gitt status som FN-flyktinger (Berit og Lauritsen 2009).

De vietnamesiske innvandrerne flyktet fra sitt hjemland, og selv om de i utgangspunktet ønsket å vende tilbake, var det ikke en reell mulighet. Først etter 1986, da den nye reformpolitiske linjen ble vedtatt og Vietnam gradvis åpnet seg mot omverdenen, ble det mulig å besøke hjemlandet (Berg og Lauritsen 2009). Oppholdet i Norge ble blant vietnameserne i utgangspunktet ansett som langvarig eller permanent.

Blant vietnameserne som kom til Norge var et stort flertall enten katolikker eller buddhister (Tronstad 2008). I flere studier av vietnamesiske flyktinger er det ikke deres religiøse tilhørighet, men en felles moraletikk som går på tvers av religion som har blitt viet mest oppmerksomhet. Som en følge av Kinas innflytelse over Vietnam i over tusen år, er det vietnamesiske samfunn historisk sett sterkt preget av den konfusianske moraletikk (Aulie, Berre, Hermansen og Undersrud 1984). Innenfor den konfusianske moraletikk er utdanning



høyt verdsatt. Man antar at det frambringer det gode i mennesket (Weber 1951 [1915]), og utdanning ses derfor ikke utelukkende som et middel til å oppnå andre goder, men har en verdi i seg selv. Til tross for en slik vektlegging har utdanning vært viktig for individenes status, og er et av de viktigste kriteriene for plassering i den vietnamesiske lagdelingen (Helland 1997:98; Longva 1992). Utdanning har imidlertid ikke vært noe alle har tilgang til i Vietnam, man har vært avhengig av økonomiske midler (Aulie mfl. 1984; Kieu 2002). Både materiell rikdom og utdanning har således vært bestemmende for den posisjonen individene får i lagdelingsstrukturen.

### *2.3 Sosioøkonomisk bakgrunn og tilpasning i Norge*

Pakistanerne og inderne som utvandret til Norge hadde jevnt over et vesentlig høyere utdanningsnivå enn det generelle nivået i hjemlandet, og mange av de som kom opplevde nok et statusfall. Både de pakistanske og indiske innvandrerne kom fra relativt gode kår, fra et mellomstjikt i det pakistanske og indiske samfunnet, og mange hadde ikke erfaring med den type kroppsarbeid de fikk tilbud om i Norge (Tjelmeland 2003). De indiske innvandrerne hadde et gjennomsnittlig høyere utdanningsnivå enn de pakistanske (Aase 1979; Tambs-Lyche 1979; Wist 2000), noe som kan forklares med at utdanningssystemet var bedre utbygd i India enn i Pakistan. Utdanningsnivået i pakistansk Punjab var likevel høyere enn i resten av Pakistan i den perioden man arbeidsmigrerte til Norge (Jalil 1998). De vietnamesiske innvandrerne kom fra ulike sosiale lag, men sammenliknet med de indiske og pakistanske innvandrerne er de en gruppe som hadde lite utdanning med seg. Til tross for forskjeller i sosioøkonomisk bakgrunn mellom de tre innvandrergruppene var plasseringen i yrkeshierarkiet noenlunde sammenfallende. Flertallet startet som ufaglært arbeidskraft (Brochmann 2003; Tjelmeland 2003).

Det er i dag større forskjeller i inkluderingen i det norske arbeidsmarkedet og utdanningssystemet for de tre gruppene. Sysselsettingen blant indiske og vietnamesiske innvandrere er høyere enn blant pakistanske innvandrere (Olsen 2008). Sysselsettingsmønsteret for pakistanske innvandrere er sterkt kjønnsdelt. I 2005 var sysselsettingen for menn 60 prosent kontra 28 prosent blant kvinnene. Slike forskjeller gjør seg ikke gjeldende i de andre store innvandrergruppene. Eksempelvis er kjønnsforskjellen i sysselsetting på åtte prosent blant de indiske innvandrerne, en gruppe som i gjennomsnitt hadde en sysselsettingsandel på 62 prosent (Henriksen 2007). Innvandrere fra Vietnam og

Pakistan har en lavere andel med høyere utdanning enn innvandrere fra India. Andelene med høyere utdanning i aldersgruppen 30-44 år var i 2005 henholdsvis 10, 16 og 39 prosent. I befolkningen som helhet var andelen 36 prosent (Daugstad 2008:55-82).

### **3. MER ENN KLASSE: ETNISK KAPITAL OG SUBKULTURELL KAPITAL**

I dette kapittelet bindes de fire artiklene sammen i en overordnet fortelling. Hensikten med avhandlingens ulike artikler er å se nærmere på ulike forklaringer på utdanningsatferd blant etterkommere og hvordan disse kan bidra til å forklare at klasse betyr mindre blant etterkommere. Den overordnede fortellingen presenteres gjennom sju underkapitler. Tidligere forskning på feltet og relevant teori presenteres som en del av fortellingen i relasjon til funnene i de ulike artiklene.

#### *3.1 Tradisjonelle ulikhetsforklaringer og betydningen av klasse*

I studier av utdanningsatferd blant majoritetsbefolkningen er det som omtales som sosial bakgrunn eller klassebakgrunn en viktig forklaringsfaktor. I kvantitative studier benyttes gjerne de samme målene på klasse og sosial bakgrunn, og det man i hovedsak ser på er yrke, inntekt og utdanningsnivå. Betydningen av klassebakgrunn for utdanningsforskjeller er godt dokumentert både i Norge (Hansen 1995, 2011) og i andre vestlige land (Breen og Goldthorpe 1997; Breen og Jonsson 2000; Erikson og Jonsson 1996; Jackson, Erikson, Goldthorpe og Yaish 2007). Utdanningsforskjellene viser seg for eksempel i ulikheter i prestasjoner, såkalte primæreffekter, og ulikheter i utdanningslengde og utdanningsretninger, såkalte sekundæreffekter. Høyere sosiale lag gjør det bedre på skolen (se blant annet Arnesen 2003; Bakken 2009; Stefansen og Salah 2009), og de tar mer utdanning (Hansen 1999). For å kompensere for verdireduksjonen i utdanning velger de i tillegg de mest prestisjefylte utdanningsretningene (Hansen 1999, 2011; Hansen og Mastekaasa 2005; Helland 2006). Foreldrenes klassebakgrunn betraktes altså som en viktig forklaring på prestasjonsforskjeller og på forskjeller i valg av utdanning blant etnisk norske. Hvordan disse klasseforskjellene skal forstås er imidlertid mer omstridt (Fekjær 2009), og det tas gjerne utgangspunkt i to teoriforklaringer. I den ene fokuseres det på forskjeller i normer og kultur, og hvordan slike forskjeller på en mer ubevisst måte styrer individene mot bestemte utdanningsvalg uten at de selv er klar over det. I den andre vektlegges individenes rasjonalitet, der de handler ut fra egne intensjoner (Gambetta 1987).

## Klasserelaterte forklaringer på ulikhet i utdanning

Bourdieu's teori om kulturell kapital og habitus er en teoriforklaring som benyttes av flere, og da særlig med tanke på å forklare forskjeller i prestasjoner. Det legges vekt på at forskjeller i klassebakgrunn skaper prestasjonsforskjeller fordi ulike hjem gir ulik tilgang til relevante kapitalformer eller ressurser. Barn fra middelklassehjem gis en kulturell kapital som verdsettes i skolen, og sosialiseringen i et middelklassehjem gir således noen fordeler i utdanningssystemet. I tillegg er utdanningssystemet bygd opp på en slik måte at den kulturen som verdsettes i skolen er i overensstemmelse med de egenskapene som overføres til barna i middelklassefamilier. Barn fra middelklassefamilier finner seg derfor mer til rette i skolen (Bourdieu og Passeron 2006), noe som gir prestasjonsmessig uttelling.

I de senere årene har også sekundæffekter blitt viet større oppmerksomhet innenfor dette perspektivet. Hos Bourdieu forstås en klasse som et sett av individer med omtrent samme posisjon i det sosiale rommet, der individene plasseres ut fra mengden og sammensetningen av økonomisk, sosial og kulturell kapital (Bourdieu 1985). Dette gir ulikheter i makt (Bugge 2002). Bourdieu's begrep om habitus gir en viktig forståelsesramme i forhold til klasse fordi klasse da kan forstås som noe mer enn «klasser på papiret» (Bourdieu 1985), og heller som levde sosiale praksiser. Disse sosiale praksisene formes i stor grad i oppveksten. Den klasseposisjonen man har i det sosiale rom påvirker hvordan man tenker om og forstår verden, og også hvordan man handler (Callewaert 1998). Individer med en arbeiderklassebakgrunn velger seg bort fra høyere utdanning fordi de ikke kjenner seg hjemme i utdanningssystemet, eller velger utdanningsretninger eller institusjoner der de føler seg mindre fremmede (Reay, Crozier og Clayton 2010; Reay, David og Ball 2005). Argumentet er altså at ulik sosialisering også påvirker de utdanningsvalg barn med ulik klassebakgrunn gjør.

Rasjonell aktørteori har i de senere årene framstått som en dominerende teori for å forklare ulikheter i utdanningsatferd (Fekjær 2009), og fokuset ligger på å forklare forskjeller i utdanningsvalg. Teorien baserer seg på at individene ses som rasjonelle aktører som vurderer kostnader og fordeler ved å ta utdanning. I tillegg vurderer de mulighetene for å lykkes i utdanningssystemet. Individer med ulik klassebakgrunn vil gjøre ulike vurderinger fordi de har forskjellige ressurser og begrensninger, noe som resulterer i utdanningsforskjeller. Et viktig poeng innenfor denne teorien er prinsippet om relativ risikoaversjon, noe som innebærer at individene først og fremst ønsker å opprettholde den klasseposisjon foreldrene

har slik at de unngår sosial degradering (Breen og Goldthorpe 1997:283; Goldthorpe 1996). Barn av høyt utdannede foreldre må derfor ta mer utdanning enn barn av lavt utdannede foreldre for å opprettholde sin posisjon.

Goldthorpe (1996) argumenterer for at vurderinger rundt kostnader, nytte og sjansen for å lykkes i utdanningssystemet er betinget av klasseposisjon. Han skiller mellom strategier ovenfra og strategier nedenfra, det vil si de ulike strategiene man har ut fra klasseposisjon. De med en høy klasseposisjon foretar mer risikofylte utdanningsvalg fordi de har økonomiske midler til å håndtere kostnadene en utdanning medfører, og fordi utdanningen er så viktig for dem for å opprettholde foreldrenes klasseposisjon. Det innebærer at individer med en slik klasseposisjon velger ambisiøse utdanninger, og at selv de med karakterer som tilsier at de ikke vil klare å gjennomføre høyere utdanning, likevel begynner i høyere utdanning. De med en lav klasseposisjon er derimot mye mer forsiktige i sine utdanningsvalg. For individer med en slik klasseposisjon vil mindre ambisiøse og mindre kostnadskrevende utdanninger være tilstrekkelig for å opprettholde foreldrenes klasseposisjon, og vil til og med kunne gi gode muligheter for en viss oppadgående mobilitet. Kostnadene ved å ikke klare å fullføre høyere utdanning er mye større for de med en lav klasseposisjon, og forsiktigheten de derfor har når de vurderer høyere utdanning, kan medføre at de til og med lar være å ta høyere utdanning selv om prestasjonene tilsier at de kunne hatt suksess.

### **Klasse er også av betydning for utdanningsatferd blant etterkommere**

Forskningen viser at betydningen av klassebakgrunn er viktig, og den er blant annet viktigere for forskjeller i prestasjoner og utdanningsvalg enn etnisitet og nabolagsfaktorer. Birkelund, Hermansen og Evensen (2010) poengterer at det er sosioøkonomisk segregering og ikke etnisk segregering som har størst innvirkning på prestasjoner i Oslo-skolene på ungdomsskolenivå. Brattbakk og Wessel (2013) viser hvordan familiebakgrunn er en svært viktig faktor for å forstå utdanningsvalg, og at klassebakgrunn spiller en viktigere rolle enn nabolagsfaktorer for om man tar høyere utdanning.

Tidligere forskning peker på at klassebakgrunn også er av betydning for utdanningsatferd blant etterkommere, og man har dokumentert en rekke forklaringer på hvorfor etterkommere gjør det dårligere og tar mindre utdanning. Forklaringene spenner fra alt fra måten de møtes på i skolen, til en manglende særegen norsk kulturell kapital, språklige hindringer,

diskriminering og kulturell marginalisering (se Bakken 2003; Fekjær 2006; Modood 2004). Foruten disse faktorene er det særlig betydningen av klassebakgrunn som vies mest oppmerksomhet. Det at de har lavere prestasjoner og tar mindre utdanning forklares gjerne med klassebakgrunn, ettersom det er slik at flertallet av etterkommerne tilhører lavere sosiale lag (Bakken 2003; Fekjær 2006; Heath og Brinbaum 2007; Jonsson og Rudolphi 2011; Krange og Bakken 1998). Betydningen av klasseposisjon er også dokumentert i mer kvalitative studier (Reay, Davies, David og Ball 2001).

Analysene i Artikkel I er i tråd med tidligere forskning. Det å ha foreldre med bachelorutdanning gir betydelig bedre karakterer både blant norske og blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere. Det er med andre ord gunstig å ha foreldre med høyere utdanning uavhengig av etnisitet. Funnene i artikkelen peker i samme retning som tidligere forskning: klassebakgrunn er av betydning for utdanningsatferd både blant unge med norske foreldre og unge med innvandrerforeldre.

#### **... men klasse betyr mindre blant etterkommere**

Tidligere forskning peker samtidig på at klasse ikke er en like viktig forklaring på skoleprestasjoner og utdanningsvalg blant etterkommere som hos etnisk norske (Fekjær 2007b; Heath og Brinbaum 2007; Heath mfl. 2008; Kao og Thompson 2003; Krange og Bakken 1998). Samlet sett kan vi si at funnene når det gjelder betydningen av klasse peker i litt ulike retninger. Et mønster som går igjen i flere land er at klassebakgrunn i stor grad kan forklare utdanningsforskjellene mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen, men at klasse ikke er like velegnet til å forklare forskjellene mellom eller innad i ulike innvandrer- og etterkommergrupper (Heath og Brinbaum 2007). Resultatene er imidlertid varierte. I enkelte land forklarer klassebakgrunn mer av de sistnevnte forskjellene, og det er også slik at klasse er en mer egnet forklaringsvariabel i enkelte etterkommergrupper enn i andre (Fekjær 2007a).

Artikkel I peker i samme retning som hovedmønsteret i tidligere forskning. Det er tydelig at selv om klasse er av betydning for etterkommere av vietnamesiske innvandrere, er det av mindre betydning enn blant etnisk norske. Selv om det å ha foreldre med bachelorutdanning gir positive utslag på karakterene, slik det gjør hos de etnisk norske, er forskjellene i karakterer mellom de som har foreldre med barne- og ungdomsskole og videregående mindre. Det er først dersom foreldrene har høyere utdanning at de mer typiske fordelene man tenker

seg at foreldres utdanning gir, kommer til syne. For de etnisk norske er det altså mer avgjørende for prestasjonene hvorvidt foreldrene har grunnskoleutdanning eller videregående enn det er for etterkommere av vietnamesiske innvandrere. Samlet sett viser dette at selv om foreldres klasse, målt i utdanning, er viktig uavhengig av etnisitet, er det mindre viktig blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere. Forenklet kan man si at fordelene knyttet til klassebakgrunn er mindre og at betydningen av foreldres utdanning for prestasjonene først blir viktig dersom foreldrene har høyere utdanning.

At klassebakgrunn i mindre grad har noe å si for prestasjonsnivået blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere er et viktig poeng, i og med at det vanligvis er en sammenheng mellom karakternivået og hva slags utdannings- og yrkesvei man velger å gå. Eksempelvis viser Hansen (2005b) at prestasjonsforskjellene forklarer halvparten av forskjellene i valg av studiespesialiserende eller yrkesrettede linjer blant ungdom i Oslo. Det betyr at i forhold til prestasjoner gjør reproduksjonen av foreldres klassebakgrunn seg i noe mindre grad gjeldende blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere enn blant etnisk norske. Det er også verdt å merke seg at prestasjonsnivået er av noe mindre betydning for valg av studieretning blant innvandrere og etterkommere. Det er en sterkere søkning til studieforberedende fag i alle prestasjonssjikt i disse gruppene enn blant etnisk norske (Lødding 2009). Det betyr med andre ord at klasse er av mindre betydning for prestasjonsnivået, og at prestasjonsnivået er av mindre betydning for valg av studieretning. Mønstrene blant etterkommere skiller seg altså tydelig fra mønstre blant etnisk norske.

### **Et særegent «innvandrendriv»**

Når man skal beskrive hvordan det går med etterkommere i utdanningssystemet sier man som nevnt at de har «motbakke, men mer driv» (Jonsson og Rudolphi 2011; Lauglo 1999, 2000; Siraj-Blatchford 2010). Forskningen på 1990-tallet var nok mer opptatt av motbakken og prestasjonene, og det gjelder særlig i en norsk kontekst, mens vi i de siste årene har sett en dreining mot å fokusere på utdanningsdrivet og utdanningsvalgene. Eksempelvis framheves utdanningsdrivet hos Birkelund og Mastekaasa (2009b:225). De sier at ved likt karakternivå velger etterkommere av ikke-vestlige innvandrere systematisk mer utdanning enn personer uten innvandringsbakgrunn.

Utdanningsdrivet viser seg blant annet i et høyere aspirasjonsnivå enn blant etnisk norske (Hegna 2010), men gjenfinnes også i faktiske valg. Etterkommerne velger retninger som ses som prestisjefylte, til tross for at foreldrene selv ikke har en slik utdanning og til tross for at mange innvandrere kan sies å tilhøre lavere sosiale lag (Opheim og Støren 2001; Østby 2008). Det er gjerne yrkesretninger som lege, farmasøyt, advokat, ingeniør og tannlege som settes høyt (Dæhlen 2001; Harm 2005; Schou 2009; Støren 2005; Østberg 2003). En slik vektlegging gjenfinnes blant innvandrers- og etterkommergrupper i ulike vestlige land (se Rytter 2011; Siraj-Blatchford 2010). Basit (2012) betegner utdanningsdrivet hos innvandrere og etterkommere som aspirasjonskapital. I det ligger at også foreldre med en arbeiderklassebakgrunn kan ha høye utdanningsaspirasjoner for sine barn på samme måte som utdannede middelklassefamilier. Aspirasjonskapital kan med andre ord eksistere i familier og overføres til de unge uavhengig av deres sosiale klasse. Samlet sett kan vi si at et gjennomgående funn i forskningen i vestlige land er at minoritetsfamilier er kjennetegnet av et utdanningsdriv eller aspirasjonskapital.

Særlig amerikansk og britisk forskning har vært opptatt av å finne ut av hva utdanningsdrivet skyldes. Innenfor norsk forskning har man i de senere årene sett en økende interesse for dette (se blant annet Birkelund og Mastekaasa 2009b; Lauglo 2000, 2010; Vassenden og Bergsgard 2011). Denne avhandlingen er i så måte et relevant bidrag. I de tre første artiklene ser jeg på hva slags utdanninger som verdsettes av foreldrene og hvordan utdanningsdrivet overføres fra foreldre til barn. Artiklene viser at foreldrenes vektlegging av profesjonsutdanninger gjør seg gjeldende både blant unge med vietnamesiske, indiske og pakistanske innvandrersforeldre. Fortellingene til de unge viser at høyere utdanning verdsettes høyt, og at det også er bestemte utdanningsretninger som verdsettes høyere enn andre. Funnene er generelt sett i tråd med tidligere forskning. Samtidig får jeg vist at verdsettingen av høyere utdanning ikke kun gjør seg gjeldende i en enkelt gruppe, men gjør seg gjeldende i ulike innvandrers- og etterkommergrupper.

Når det gjelder vietnamesiske innvandrere og deres etterkommere har tidligere forskning vært opptatt av om den konfusianske moraletikk, der utdanning ses som en verdi i seg selv og ikke bare som et middel til å oppnå andre goder, kunne være en forklaring på hvorfor etterkommere av vietnamesiske flyktninger har gjort det så godt (Helland 1997; Lauglo 1999). En slik kulturforklaring utfordres imidlertid av at alle de tre gruppene jeg har snakket med setter utdanning høyt og favoriserer bestemte utdanningsretninger. At slike mønstre gjør

seg gjeldende i ulike etterkommergrupper kommer også til uttrykk i en studie av tre generasjoner sørasiater i Storbritannia. Basit (2013) framhever at besteforeldre og foreldre anså utdanning som veien å gå for å oppnå sosial mobilitet og økonomisk kapital for den oppvoksende generasjonen.

### En sosiologisk gåte

Tidligere forskning argumenterer for at etterkommere har høye utdanningsambisjoner og søker seg til prestisjefylte utdanninger uavhengig av klasse (Archer og Francis 2006; Francis og Archer 2005; Shah mfl. 2010). Forskning viser også at flere innvandrere – eller etterkommergrupper gjør det bedre enn forventet ut fra deres sosiale bakgrunn, og at noen gjør det like godt som eller bedre enn majoritetsbefolkningen (Fekjær 2007b; Heath og Brinbaum 2007; Modood 2004).

Det særskilte «innvandrerdrevet» åpner for at det kan være andre faktorer som driver de unge etterkommernes utdanningsatferd enn blant majoritetsbefolkningen. Innenfor forskningen har det ført til at man har stilt spørsmål ved om tradisjonelle ulikhetsteorier har mindre relevans når det gjelder å forklare utdanningsatferd blant unge med innvandrerbakgrunn (Francis og Archer 2005; Heath og Brinbaum 2007; Modood 2005:302), og man har sett nærmere på hvilke faktorer som virker inn på og «forstyrrer» den antatte sammenhengen mellom klasse og utdanningsatferd. Samlet sett kan man si at funnene i forskningen om at klasse betyr noe mindre peker i retning av at klasse ikke fungerer på helt samme måte blant etterkommere, og at tradisjonelle forklaringsmodeller kommer til kort. Det faktum at klasse betyr mindre har framstått som en sosiologisk gåte (Modood 2004), og det å forsøke å finne svaralternativer til denne gåten er det teoretiske utgangspunktet for avhandlingen.

### Mulige svar på gåten

I tidligere forskning har man lagt vekt på metodologiske forklaringer av at klasse betyr mindre. De metodologiske forklaringene dreier seg gjerne om hvorvidt vi klarer å måle det vi skal måle. Det kan være slik at effekten av klasse er underestimert, fordi innvandrere ikke alltid får uttelling for sin utdanning (Hegna 2013; Helland 1997; Krange og Bakken 1998). Det betyr at man ikke ser den reelle betydningen av klasse, fordi innvandrere som egentlig har utdanning ikke har fått registrert denne, og dermed kan det se ut som om klasse betyr mindre. Det å ha en arbeiderklassebakgrunn blant etterkommere betyr ikke nødvendigvis det samme



som å ha en arbeiderklassebakgrunn hos majoriteten, fordi foreldrenes klassebakgrunn i opprinnelseslandet ikke nødvendigvis korresponderer med deres klassebakgrunn i mottakerlandet (Modood 2004; Orupabo 2010), og fordi tidligere klassebakgrunn gjerne ikke inkluderes i analysene som gjøres (Li 2008). Innvandrere som har en arbeiderklasseposisjon i Norge kan ha utdanningsambisjoner og ressurser som ikke samsvarer med den etnisk norske arbeiderklassen (Lauglo 1999).

Det er også slik at effekten av klassebakgrunn kan være overestimert. Eksempelvis vil selvstendig næringsdrivende karakteriseres som middelklasse, men de vil ikke nødvendigvis tilhøre de deler av middelklassen som besitter utdanningsrelevante ressurser (Helland 1997:138-139). Francis og Archer (2005) vektlegger at det å ha en middelklassebakgrunn blant etterkommere ikke behøver å bety at man har de samme egenskapene som majoriteten. Av de 80 britisk-kinesiske ungdommene Francis og Archer har intervjuet er det en relativt betydelig andel som har foreldre som eier mindre foretak, og som tradisjonelt ville bli klassifisert som middelklasse. De påpeker imidlertid at eiere med kinesisk bakgrunn kan skille seg betydelig fra en tradisjonell britisk middelklasseprofil i forhold til blant annet utdanningsnivå, arbeidstimer, «livskvalitet», makt og innflytelse i det britiske samfunnet.

En mer substansiell forklaring på at klasse betyr mindre kan være at de som emigrerer er en positivt selektert gruppe, og at etterkommere med en arbeiderklassebakgrunn kanskje ikke innehar de samme klassemessige ulempene som norske med en arbeiderklassebakgrunn, samtidig som etterkommere med en middelklassebakgrunn ikke får like mye uttelling av å ha en slik bakgrunn fordi de mangler en landspesifikk kulturell kapital (Fekjær 2007b; Krange og Bakken 1998). Marginaliteten innvandrerne befinner seg i, kan gjøre at de opplever sin framtid som relativt åpen. Som innvandrere har de liten erfaring i det nye landet med at barn reproducerer sine foreldres sosiale posisjon. Det kan resultere i høye ambisjoner på barnas vegne, og en tro på at barna kan realisere disse ambisjonene (Bankston 2004).

Etnisk kapital utgjør en supplerende forklaring til de nevnte forklaringene. Gjennom begrepet etnisk kapital argumenteres det for at utdanningsdrivet kan bidra til å redusere ulempene som vanligvis forbindes med å ha en arbeiderklassebakgrunn, og derfor betyr klasse mindre (Lauglo 2010; Modood 2004, 2005).

Alle fire artiklene i avhandlingen belyser på ulike måter hvorfor klasse betyr mindre når man skal forklare etterkommeres utdanningsatferd. Hensikten med artiklene er samlet sett å vise hvilke faktorer foruten klasse som kan forklare utdanningsatferd blant etterkommere, og på hvilken måte det kan bidra til å forklare at klasse betyr noe mindre. Igjennom de fire artiklene i avhandlingen viser jeg at etnisk kapital er en relevant forklaring på utdanningsatferd blant etterkommere, og sånn sett er mine funn i tråd med tidligere forskning. Samtidig peker jeg også på at for å forstå utdanningsatferd holder det ikke med klasse og det holder ikke med etnisk kapital som forklaringsfaktorer. Vi må også se på betydningen av ulike subkulturelle kapitalformer i de etniske nettverkene, og hvordan disse gir symbolsk kapital innenfor de etniske nettverkene.

### *3.2 Teoretisk utgangspunkt*

I avhandlingen står begrepet om etnisk kapital sentralt. Begrepet baserer seg på Colemans sosial kapitalbegrep. Forestillingen om at deltakelse i grupper kan ha positive konsekvenser for individer, og samfunnet som helhet, var en grunnleggende forestilling allerede hos sosiologiens klassikere. Det nyskapende med begrepet er at sosiale relasjoner ses som en form for kapital, og at sosialitet dermed plasseres i et rammeverk av en bredere diskusjon om kapital, der også ikke-økonomiske kapitalformer ses som betydningsfulle (Portes 1998). Det finnes imidlertid forskjellige varianter av sosial kapitalbegrepet, og innholdet i begrepet hos Coleman (1988, 1990), Bourdieu (1986) og Putnam (1993, 2000) er noe ulikt. I en utdannings sosiologisk sammenheng er det særlig de to førstnevnte teoretikerne som er relevante.

Forskere som følger i Bourdieus fotspor har vært opptatt av reproduksjon av ulikhet mellom generasjoner (Laureau 2003; Reay mfl. 2005). Hos Bourdieu er det klasse og ikke etnisitet som står sentralt (Reay mfl. 2005), og forskningen har derfor videreutviklet Bourdieus begreper til også å omhandle etnisitet. Eksempelvis brukes begreper som institusjonell habitus og familiehatus (Reay mfl. 2005), transnasjonal kulturell kapital (Ball, Reay og David 2002), migrasjonsspesifikk kulturell kapital (Erel 2010) og aspirasjonskapital (Basit 2013).

Forskere på utdannings- og etnisitetsfeltet som følger i Colemans fotspor snakker om sosial kapital (Lauglo 2000), etnisitet som sosial kapital (Zhou 2005) eller etnisk kapital (Modood 2004), og man opererer gjerne med et skille mellom familiebasert og nettverksbasert sosial

kapital (se Lauglo 2010). Innenfor det som kan betegnes som sosial kapitalperspektivet er man gjerne opptatt av hvordan sosiale relasjoner kan fremme sosial mobilitet, der individenes sosiale relasjoner framheves som noe som kan kompensere for ulempene knyttet til en lav klassebakgrunn (se for eksempel Zhou 2005).

Et viktig poeng hos Coleman er at sosial kapital er jevnere fordelt enn andre kapitalformer, og at det i mindre grad er knyttet til ulikhet i samfunnet. Et av Colemans eksempler på dette dreier seg om asiatiske arbeiderklasse møder i et skoledistrikt i USA, som kjøpte to sett av hver eneste lærebok barna trengte for å være bedre rustet til å hjelpe dem med skolearbeidet (Coleman 1990:591). Selv om Coleman i likhet med Bourdieu var opptatt av å forklare utdanningsforskjeller, argumenterte Coleman for at det er mulig å ha tilgang til sosial kapital som kan være gunstig for skolemessig suksess selv om man ikke besitter andre relevante ressurser. Dette står i klar motsetning til vektleggingen av reproduksjon som vi finner hos Bourdieu.

### **Hvorfor brukes etnisk kapital?**

Innenfor amerikansk forskning benyttes i hovedsak sosial kapitalperspektivet når man skal beskrive hvorfor enkelte innvandrere- og etterkommergrupper gjør det bedre enn forventet og oppnår en relativt stor grad av sosial mobilitet. Den britiske forskningen er derimot mer delt. Her brukes både Bourdieus og Colemans rammeverk. Eksempelvis brukes begrepet familiekapital og diasporisk kollektiv habitus (Archer og Francis 2006) for å beskrive de samme mekanismer som i annen forskning beskrives med etnisk kapital og normativ identitet (Modood 2004). Archer og Francis (Archer og Francis 2006; Francis og Archer 2005) peker i likhet med forskning som benytter etnisk kapital på at den sterke utdanningsverdsettingen knyttet opp mot etnisitet eksisterer uavhengig av klasseposisjon i det britiske samfunn. Det vil med andre ord si at vi ikke kan snakke om verdsettingsforskjeller knyttet til klasse. Og selv om familiekapital og en diasporisk kollektiv habitus er begreper som har sitt utspring i teorier med reproduksjon av klasse som sitt utgangspunkt, er det verdt å bemerke at de empiriske funnene deres er relativt sammenliknbare med forskning som benytter etnisk kapital.

I likhet med Modood (2004) vil jeg argumentere for at funnene i forskningen, at etterkommere har høye utdanningsambisjoner og søker seg til prestisjefylte utdanninger uavhengig av klasse, gjør det mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i etnisk kapital enn i

begreper som benytter Bourdieus teoretiske rammeverk. Jeg følger Modood når han sier at selv om Bourdieus begrep om kulturell kapital i og for seg kunne vært et gunstig utgangspunkt, er hans fokus på hvordan de dominerende klassene reproducerer sin posisjon en svakhet. Når formålet er å beskrive hvordan grupper i en underordnet posisjon kan oppnå sosial mobilitet, er ikke Bourdieus rammeverk velegnet, og det er mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i amerikansk forskning som baserer seg på Coleman (se for eksempel Zhou og Bankston 1994). Det å benytte et begrep som tydelig illustrerer en avstand til tradisjonelle ulikhetsteorier kan være hensiktsmessig, og begreper som tar utgangspunkt i Bourdieus mer klassebaserte forståelse gir ikke de samme assosiasjonene.

Coleman (1988) er opptatt av at sosial kapital som oftest er et ikke-intendert biprodukt. Han skiller mellom sosial kapital som intendert og ikke-intendert produkt. Aktører etablerer og opprettholder bevisst relasjoner når de ser at det gir dem fordeler, og det ses som en intendert form for sosial kapital. Denne forståelsen minner om Bourdieus sosial kapital begrep. I Colemans forståelse er det foruten slik bevisst deltakelse i sosiale relasjoner, i tillegg slik at sosiale relasjoner eller nettverk kan skape sosial kapital for individer som en uintendert konsekvens. De sosiale relasjonene eller nettverkene eksisterer ut fra et bestemt formål, og den sosiale kapitalen som skapes er et biprodukt som ikke er intendert av de som inngår i de sosiale relasjonene (Coleman 1988, 1990; Schuller, Baron og Field 2000). Det er disse uintenderte konsekvensene man i forskningen rundt etnisk kapital har vært opptatt av, og man har for eksempel sett på de uintenderte konsekvensene av den sosiale kontrollen foreldre og det etniske nettverket utøver (se Zhou 2005).

Sammenliknet med andre kapitalformer, slik Bourdieu for eksempel anvender sine kapitalformer, er ikke Colemans forståelse av sosial kapital like intuitiv. Når vi snakker om økonomisk, sosial og kulturell kapital i Bourdieus forståelse er det slik at «jo mer kapital man har, jo bedre er det». Med Colemans sosial kapitalbegrep er det først når de sosiale relasjonene gir avkastning for individene, at man kan betrakte det som kapital. Det er altså utfallet som avgjør om noe er kapital eller ikke.

Portes (1998) kritiserer det han ser som Colemans ensidige vektlegging av de positive konsekvensene, den avkastning sosial kapital kan gi. Han påpeker at sosial kapital også kan ha negative konsekvenser, og at sosial kapital kan virke ulikt for ulike individer. Eksempelvis vil sosial kontroll kunne oppleves som en kilde til trygghet for noen, mens andre kan oppleve

kontrollen som begrensende på deres personlige frihet. Portes mener derfor at det ikke er hensiktsmessig å definere sosial kapital ut fra dens positive funksjon, slik Coleman gjør. Mye av forskningen på etnisk kapital har likevel hatt et slikt fokus. En viktig grunn til det er at man framhever ulike innvandrergruppers suksess i utdanningssystemet, og man ser da mer bort fra individuell variasjon. Jeg argumenterer i likhet med Portes for at begrepets analytiske fordel er at begrepet både kan romme positive og negative konsekvenser. En slik dualitet vil være vanskeligere å synliggjøre ved å bruke begreper som tar utgangspunkt i Bourdieus begrepsapparat fordi logikken bak er knyttet til reproduksjon av ulikhet. Den viktigste grunnen til å benytte etnisk kapital er at man gjennom dette begrepet har mulighet til å fokusere på både avkastning og omkostning av kapitalen.

### Etnisk kapital

Innenfor utdanningsforskningen har man til en viss grad begynt å snakke om etnisk kapital i stedet for sosial kapital (Modood 2004; Shah mfl. 2010; Zhou 2005). Hensikten er å tydeliggjøre at det er forholdet mellom sosial kapital og etnisitet som står i fokus, at det er snakk om en form for sosial kapital som har sitt utspring i en etnisk gruppe eller etnisitet, og at den sånn sett skiller seg fra «tradisjonell» sosial kapital. Gjennom begrepet etnisk kapital har man ønsket å rette oppmerksomhet mot normer, verdier og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket som fremmer suksess i utdanningssystemet (Shah mfl. 2010).

Modoods (2004, 2005) beskrivelser av etnisk kapital utgjør et viktig teoretisk utgangspunkt i avhandlingen. Han argumenterer for at nøkkelen til utdanningssuksessen ikke dreier seg om overføring av kulturell kapital, men foreldrenes vektlegging av utdanning: «*What they give is not a transfer of knowledge and skills but a sense that education is important, that teachers should be obeyed, and academic success takes priority over other pursuits, especially recreational youth culture*» (Modood 2005:303). Modood (2004:95) mener at etnisk kapital kan spesifiseres ut fra en tredelt kausal modell. Det er for det første viktig at foreldre, familie og andre i familiens etniske nettverk har en felles og vedvarende ambisjon om oppadgående mobilitet for seg selv, og særlig for sine barn, der utdanning ses som viktig for å oppnå ambisjonene og at tilegnelsen av høyere utdanning derfor prioriteres. For det andre er det viktig at foreldrene klarer å overføre disse verdiene til sine barn, og at barna i stor grad internaliserer verdiene. I tillegg framhever Modood viktigheten av at foreldrene har tilstrekkelig autoritet og makt over sine barn, samt at familie og det etniske nettverk støtter

opp om denne makten. Det er viktig for at de unge skal oppleve foreldrenes ambisjoner som gjennomførbare, og at de unge gjør det de kan for å gjennomføre ambisjonene.

### **Et allment utdanningsdriv**

En rekke forskningsbidrag viser som nevnt at det eksisterer en generell utdanningsverdsetting blant enkelte innvandrergrupper, og at det gjelder uavhengig av klasseposisjon i det nye vertslandet. De sørasiatiske innvandrerne i Storbritannia er strukturelt å betrakte som arbeiderklasse. Imidlertid skiller deres aspirasjoner, strategier og forventinger til barnas utdanningsprestasjoner seg betraktelig fra deres britiskfødte arbeiderklassenaboer (Ballard 1994a, 1994b). I kontrast til den britiske arbeiderklassen, der det er en forestilling om at det beste barna kan håpe på er å reprodusere sine foreldres klasseposisjon, er det slik at de sørasiatiske innvandrerne som et minimum forventer at barna ikke skal drive med manuelt arbeid slik de selv har blitt tvunget til å akseptere. Aller helst ønsker de at barna skal velge et profesjonsyrke, og lege, advokat og ingeniør er foretrukne mål.

Slike funn og en slik argumentasjon gjenfinnes også i nyere forskning, og da blant britiskpakistanske familier. Shah mfl. (2010) argumenterer for at man gjennom begrepet etnisk kapital kan forklare at unge britiske pakistanere som i hovedsak kommer fra arbeiderklassefamilier i større grad søker seg til høyere utdanning, enn unge med britiskfødte arbeiderklasseforeldre. De peker på at deres intervjumateriale viser at det er en tydelig generell utdanningsverdsetting blant britiskpakistansk ungdom og deres foreldre. Alle de unge fortalte at foreldrene vektla utdanning, og de så selv utdanning som veien til suksess. Foreldrene fortalte at barnas utdanning var viktig for hele familiens status. Shah mfl. viser til en konkurransementalitet familiene imellom, som driver foreldrene til å oppmuntre barna til å sikte for en universitetsgrad. De argumenterer for at utdanningsverdsettingen gjelder uavhengig av klasse. Det samme påpeker Archer og Francis blant britiske kinesere (Archer og Francis 2006; Francis og Archer 2005) og Basit viser at det gjør seg gjeldende blant etterkommere med ulik landbakgrunn (2012, 2013).

Funnene i avhandlingen er i tråd med forskningen på feltet. Dette belyses i artikkel II, og særlig i artikkel III. Fortellingene til de unge med indisk og pakistansk bakgrunn viser at det er snakk om et allment utdanningsdriv i disse gruppene. Ser man på de unges klassebakgrunn, er det tydelig at utdanningsdrivet ikke kan knyttes til klasse. I så måte kan man argumentere

for at klasse betyr mindre blant etterkommere. Eksempelvis ser vi at det foregår en egenrekruttering til prestisjefylte utdanninger i den norske middelklassen (Hansen 2011; Helland 2006). Når profesjonsutdanninger blant etterkommere verdsettes og velges uavhengig av klassebakgrunn, og også på tross av klassebakgrunn, vil ikke effekten av klasse bli like stor. Klasse påvirker som nevnt prestasjoner, men i mindre grad enn blant etnisk norske, og prestasjoner påvirker mulighetene til å kunne velge profesjonsutdanninger. En generell utdanningsverdsetting blant etterkommere betyr imidlertid ikke at mekanismer knyttet til klassebakgrunn ikke er virksomme, men at noen av ulempene man vanligvis forbinder med klassebakgrunn i mindre grad gjør seg gjeldende.

### *3.3 Hvordan overføres utdanningsdrivet? Betydningen av etnisk kapital*

Modood (2005) argumenterer som nevnt for at nøkkelen til utdanningssuksessen ikke dreier seg om overføring av kunnskap og ferdigheter, men at foreldrene overfører en utdanningsverdsetting, der akademisk suksess settes foran alle andre interesser. I avhandlingen har *hvordan* en slik overføring av utdanningsverdsetting foregår stått i fokus, noe som samtidig gir et inntrykk av hvordan ulike mekanismer muliggjør at etnisk kapital kan konverteres til utdanningskapital. Dette gir samtidig en forståelse av hvorfor klasse betyr mindre.

### **Takknemlighetspraksis**

I de tre første artiklene løfter jeg samlet sett fram betydningen av en takknemlighetspraksis, samt viktigheten av en konkurransementalitet knyttet til den betydning barnas utdanning har for hele familiens status i det etniske nettverket. Dette er tematikk som også er berørt i tidligere forskning. Imidlertid har særlig dette med takknemlighetsgjeld blitt gitt lite oppmerksomhet. Blant etterkommere i USA, løftes det med å skylde sine foreldre noe fram hos Suarez-Orozco (1991) og Portes og Rumbaut (2001). Begrepet «a debt of gratitude», som brukes av Ballard (1994b) ble i utgangspunktet ikke knyttet spesifikt opp mot de unges utdanning, men mer generelt mot at de unge forventes å innfri foreldrenes forventninger.

I artiklene tas det utgangspunkt i tidligere forsknings vektlegging av at de unge presenteres for et narrativ der foreldrene forteller at de har ofret mye for dem ved å migrere, og hvilke kostnader migrasjonen har hatt. De unge føler derfor at de skylder foreldrene sine noe. Intervjuene med de unge viser at takknemlighetsgjeld er relevant for å forstå utdanningsvalg

blant unge norskfødte med vietnamesiske, pakistanske, eller indiske innvandrereforeldre. I intervjuene med minoritetsrådgiverne, som brukes i artikkel IV, var det tydelig at takknemlighetspraksisen var en velkjent tematikk, og de så den som betydningsfull for utdanning, de unges atferd og andre livsvalg de unge foretar seg. Samlet sett peker altså intervjuene med de unge og intervjuene med rådgivere som arbeider med minoritetsungdom på at det å se takknemlighetsgjelden i sammenheng med de unges utdanningsvalg er relevant for å forstå hvordan utdanningsdrivet overføres.

Takknemlighetsgjeld bør imidlertid ikke forstås som en særegen kulturell praksis knyttet til en bestemt geografisk region, det er heller snakk om en praksis som er knyttet til selve migrasjonsprosessen. En slik fortolkning er sannsynlig i og med at det å forstå utdanning som symbol på takknemlighet også kan gjenfinnes i andre etterkommergrupper enn de asiatiske, slik Suarez-Orosco (1991) viser i sine beskrivelser av unge med latinamerikansk bakgrunn i USA. En liknende tankegang gjør seg også gjeldende blant unge somaliere i Norge (Fangen 2008:113-114).

Takknemlighetspraksisen er også viktig for å forstå den sterke orienteringen mot profesjonsfagene. Foreldrene har høye ambisjoner for sine barn, og ved å ta høyere utdanning og særlig en profesjonsutdanning, vil de kunne vise sin takknemlighet. At orienteringen mot profesjonsfagene er såpass sterk kan også forklares med at familiene har en kollektiv livanskuelse, der individenes tilhørighet til familiefellesskapet gjør at deres individuelle prosjekter tilpasses familiens prosjekt. En kollektivistisk orientering viser seg særlig i det at de unges utdanning er av betydning for hele familiens status i det etniske nettverket. De kulturelle praksisene har blitt forsterket gjennom selve migrasjonen og den strukturelle plasseringen foreldrene har fått. Flertallet av de indiske og pakistanske innvandrerne måtte ofte ta fysisk hardt arbeid, og mange opplevde et statusfall (Tjelmeland 2003). Det har nok ført til at posisjonering i etnisk nettverk har fått økt betydning, at det er her man forsøker å oppnå anerkjennelse, slik Berg og Lauritsen (2009:172-175) viser har gjort seg gjeldende blant flyktninger i Norge. Annen forskning viser også det samme. Med utgangspunkt i Goffmans terminologi, argumenterer Vassenden og Bergsgard (2011, 2012) for at de etniske nettverkene kan forstås som et viktig sosialt publikum.



## Ryktespredning, sosial kontroll og det etniske nettverket som sosialt publikum

For at de unge skal innfri foreldrenes forventninger og opptre i henhold til foreldrenes normgrunnlag er det etniske nettverket familien er forankret i viktig. Ryktespredning utgjør en indirekte sosial kontroll av de unge, og foreldrenes normer gjøres virksomme gjennom den sosiale kontrollen disse nettverkene utøver. Dette er i tråd med tidligere forskning, der viktigheten av familiens forankring i et etnisk nettverk og den sosiale kontrollen framheves (Zhou 2005). Imidlertid er man ifølge Modood (2004) ikke avhengig av slike nettverk for at utdanningsorienteringen skal overføres. Det å overføre en normativ identitet, det vil si en stå-på-holdning knyttet til de unges etnisitet og identitet, kan være tilstrekkelig fordi de unge internaliserer foreldrenes vektlegging av utdanning. En slik stå-på-holdning er knyttet til det å være en minoritet: *«We as a group are striving and struggling to achieve higher status and prosperity, respectability, in this land where the dice is loaded against us but success is achievable, and you have to play your part»* (Modood 2004:100). Det betyr at foreldrenes utdanningsverdsetting kan overføres selv når familien ikke bor i nærheten av sin etniske gruppe, eller er del av et fellesskap med tette bånd (Lauglo 2010; Modood 2004). I artikkel II framheves betydningen av en slik normativ identitet. Gjennom en normativ identitet gis de unge motivasjon til å tro at det er mulig å nå langt, og de internaliserer foreldrenes utdanningsverdsetting og utdanningsorientering. Et viktig poeng i den forbindelse er at det å velge i tråd med foreldrenes forventninger ut fra valg og ikke ut fra plikt er viktig for følelsen av autonomi.

Det kan imidlertid være slik at ryktespredningen og den sosiale kontrollen det etniske nettverket utøver, er viktig for å forstå orienteringen mot profesjonsfagene. Vassenden og Bergsgard (2011, 2012) har sett nærmere på valg av kunstneryrke blant minoriteter i Norge. De viser at det etniske nettverket fungerer som et viktig sosialt publikum for mange innvanderfamilier. Det er i dette nettverket familiene får anerkjennelse, og det er her de bygger sin sosiale posisjon. Barnas utdanning ses som en sentral byggestein, og det påvirker orienteringen mot profesjonsyrkene. De argumenterer for at kunstnere som har vokst opp på steder der minoritetsmiljøene er mindre ser ut til å ha stått friere til å forfølge kunstnerambisjonene. Mangelen på et sosialt publikum har altså gitt familiene økt autonomi, noe som i sin tur gir de unge større frihet i deres utdanningsvalg.

Det er likevel ikke slik at orienteringen mot profesjonsutdanningene er fraværende for de som ikke har et omfattende etnisk sosialt publikum. De unge Vassenden og Bergsgard har snakket med er klar over og forholder seg til at enkelte utdanningsretninger favoriseres og at andre utdanninger ses som mindre attraktive. At orienteringen mot bestemte fag er sterk kommer tydelig til uttrykk i tittelen på rapporten deres: «Et skritt tilbake? - En sosiologisk studie av unge norske kunstnere med innvandrerbakgrunn». Det å velge en kunstnerkarriere er ikke verdsatt blant foreldregenerasjonen, og ses ikke som veien å gå for å oppnå sosial mobilitet. Ved å velge en kunstnerkarriere vil de altså ikke ta et langt skritt fram, slik foreldrene ønsker, men et skritt tilbake, og de får ikke da vist foreldrene den takknemlighet de forventer.

Det er klare paralleller mellom tittelen på boka deres og tittelen på min tredje artikkel: «Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg». Samlet sett viser sitatene som titlene er hentet fra at bestemte fag og yrker ikke ses som «noe for oss» og at det derfor ikke er høyt verdsatt. Hvilke yrker som er «for oss» er ikke nødvendigvis sammenfallende med de vurderingene som gjøres i ulike klasser blant den etnisk norske befolkningen. I artikkel III viser jeg at det kan forstås dithen at etterkommerne ikke kan tillate seg å velge selvrealiseringsfag som blant annet kunsthistorie eller statsvitenskap, slik den norske middelklassen kan i og med at de besitter andre relevante ressurser som gjør at de vil klare seg godt uansett. Dette er i tråd med funn hos Vassenden og Bergsgard, der kunst beskrives som et overflodsfenomen. Folk med begrenset økonomisk kapital vil i beskjeden grad tillate seg å velge yrker kun ut fra interesse for egenutvikling. Etterkommerne er med andre ord nødt til å foreta valg som er materialistiske. Dette i motsetning til mer postmaterialistiske verdier, der selvrealisering settes høyt.

Når det gjelder enkelte fag er de unge i sine valg altså preget av den forsiktighet som gjør seg gjeldende for strategier nedenfra. I tillegg til en slik rasjonalitet knyttet til foreldrenes klasse- og minoritetsposisjon, er takknemlighetspraksisen av stor betydning for orienteringen mot profesjonsfagene. De unge er ikke forsiktige på den samme måten overfor alle utdanninger. Det å for eksempel velge medisin er å betrakte som et materialistisk valg, men er samtidig et risikofylt prosjekt. Beskrivelsene til de unge jeg har snakket med, og de unge Vassenden og Bergsgard har snakket med, peker på at det er høyst rimelig å forklare de unges utdanningsvalg ut fra både rasjonelle vurderinger og kulturelle praksiser.

## En sterk konkurransementalitet

Foruten takknemlighetspraksis, sosial kontroll og ryktespredning, er det av stor betydning at det har vokst fram en sterk konkurransementalitet mellom familiene. For familiene er det å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunnet viktig. «Vinnere» og «tapere» i denne konkurransen påvirker familienes posisjonering i det etniske nettverket. Barnas utdanning er en viktig faktor i konkurransen om posisjon. I artikkel II og III løfter jeg fram betydningen av de unges utdanning for familiens anseelse og posisjon i det etniske nettverket.

I artikkel III viser jeg at foreldrene har en iøynefallende framvisning av barnas utdanning, der de sammenlikner barnas karakterer og skryter av deres prestasjoner og utdanningsvalg. Enkelte foreldre med barn som tar en medisinstudium holder fest når barna er ferdigutdannet. Festene er en anledning til å samle venner og familie, samtidig som man får vist fram sin suksess. Familiene som deltar på festen viser sin anerkjennelse ved å gi gaver. Samtidig kan gavene brukes til å motivere egne barn til å sikte høyt. I artikkel II viser jeg at det å ha barn med en prestisjefylt utdanning også kan være fordelaktig med tanke på barnas framtidige ekteskap, noe som i sin tur kan påvirke familiens framtidige posisjonering. I artikkel IV viser jeg også at konkurransementaliteten kan påvirke valg av videregående skole, der det gir anerkjennelse å velge skoler med et godt rykte og høy status.

Foreldrenes iøynefallende framvisning av barnas prestasjoner og utdanning kan ses som en slags bevisføring for at man har oppnådd sosial mobilitet i det norske samfunnet eller at man er i ferd med å oppnå det. Den sterke konkurransen mellom familiene påvirker de forventninger og krav foreldrene har til de unges prestasjoner og utdanningsvalg.

At det eksisterer en konkurransementalitet i etniske nettverk løftes også fram i annen forskning, slik Zhou og Bankston (2001) og Rytter (2011) viser for henholdsvis amerikanske vietnamesere og danske pakistanere. Rytter argumenterer for at middelklasseaspirasjonene blant pakistanere i Danmark og mobilitetsstrategiene til de transnasjonale familienettverkene bør forstås som et resultat av tiår med intens konkurranse mellom familiene, en prosess som begynte da arbeidsinnvandrernes koner og barn kom. Det som tidligere hadde vært et mannsfelleskap der alle var mer eller mindre likestilt, ble nå et samfunn av familier. Det innebar at den sosiale lagdelingen som dominerte i Pakistan ble gjeninnført, men også reforhandlet basert på hva de hadde oppnådd i det danske samfunnet.

### *3.4 Er utdanningsdrivet noe unikt?*

For å vurdere hvorvidt spesifikke mekanismer gjør seg gjeldende for etterkommere, er det relevant å vurdere innvandreres utdanningsdriv opp mot andre grupper. Ballard (1994) argumenter som nevnt for at utdanningsambisjonene til den britiske arbeiderklassen er mye lavere enn utdanningsambisjonene til de sørasiatiske innvandrerne. At barn av arbeiderklasseforeldre gjør andre vurderinger rundt høyere utdanning enn middelklassen trekkes fram av Evans (2009). Hun viser at selv om arbeiderklassejenter i Storbritannia i stor grad har akseptert den politiske retorikken om at utdanning er for alle og at høyere utdanning er en «normal» del av en utdanningskarriere, anser de ikke høyere utdanning som en selvfølgelighet. Dette i motsetning til den tattforgitthet som eksisterer hos middelklasseforeldre om at barna skal ta høyere utdanning (Reay mfl. 2005). Forskjellene i vurderinger rundt høyere utdanning slik de her presenteres er til dels i tråd med Goldthorpes (1996) mer teoretiske antakelser rundt hvordan klasseposisjon gjør at man vurderer utdanning ulikt, selv om Goldthorpes antakelser knyttes til individenes rasjonelle vurderinger.

#### **Kan etterkommere sammenliknes med den norske middelklassen?**

Blant norsk middelklasseungdom kan man gjenfinne en tattforgitthet om at barna skal ta utdanning. Den sosiale reproduksjonen i utdanning viser seg i utdanningsaspirasjoner allerede i 13-14 års-alderen, og er noe sterkere i 15-16 års alderen da man er tvunget til å tenke gjennom sine utdanningsplaner (Hegna 2010). Den tattforgitthet man ser i britisk middelklasse preger også deler av den norske middelklassen, slik Nielsen og Rudberg (2006) viser for middelklassejenter som har bestemødre som selv hadde høyere utdanning. Den egenrekruttering som finner sted innenfor profesjonsretninger som lege, sivilingeniør, siviløkonomer og jurister (Hansen 2005a; Helland 2006) peker i samme retning. Slike funn forteller oss at middelklasseforeldre utsetter barna for forventninger og press, og at de overfører normer der høyere utdanning verdsettes og der egne utdanningsinteresser overføres. Eller hvis vi ser det i et rasjonelt aktørperspektiv: at de foretar mer ambisiøse utdanningsvalg gitt deres klasseposisjon, de bruker strategier ovenfra. Hvorvidt dette tilsier at vi kan snakke om et ekstra driv hos middelklassen, på samme måte som vi snakker om et utdanningsdriv blant etterkommere av innvandrere, er derimot et mer åpent spørsmål.

Sammenlikner vi utdanningsdrivet blant etterkommere med middelklasseforeldres utdanningsforventninger er en viktig forskjell at foreldrenes utdanningsforventninger blant de unge jeg har snakket med, ikke er implisitte, tattforgitt eller innforståtte. Foreldrene har tydelig uttalte ønsker som de kommuniserer til barna helt fra de er små. De jeg har snakket med er alle klar over foreldrenes utdanningsønsker, og foreldrenes forventninger inngår som en viktig premiss når de gjør sine utdanningsvurderinger. En slik fortolkning finner støtte i tidligere forskning (Øia 2007:41-42), samt i avhandlingens første artikkel, som finner at foreldres utdannings – og yrkesønsker er viktigere blant etterkommere av innvandrere fra Vietnam, Pakistan, Tyrkia og Sri Lanka enn blant etnisk norske. Det tydelig uttalte mobilitetsdrivet blant etterkommerne kan minne mer om andre deler av den norske middelklassen. Nielsen og Rudberg (2006) viser til et mobilitetsdriv blant jenter med utdannede mødre med bygdebakgrunn. Dette i motsetning til den selvfølgheligheten som preget jentene som hadde utdannede bestemødre. Sistnevnte jenter hadde et manglende uttalt mobilitetsdriv, men endte like fullt opp med høyere utdanning.

### *Kan etterkommere sammenliknes med den norske arbeiderklassen?*

I en masteroppgave av Idun Brekke (2009) om klassereisende med arbeiderklassebakgrunn blant et utvalg med norsk eller pakistansk bakgrunn vises det til mulige fellestrekk i de unges utdanningsdriv. To av hennes norske informanter har møtt press hjemmefra i forhold til å ta høyere utdanning, og argumentasjonen som presset begrunnes med har visse likhetstrekk med argumentasjonen de pakistanske innvandrerforeldrene bruker. Samtlige vektlegger viktigheten av å benytte seg av de utdanningsmulighetene som finnes. For de med pakistansk bakgrunn kontrasteres det gjerne til mangelen på slike muligheter i foreldrenes hjemland. Teoretisk beskrives det ved å henvise til at innvandrere har en «dobbel referanseramme» (Ogbu 1991), det vil si at man som innvandrer sammenlikner mulighetene som fantes i hjemlandet med mulighetene i det nye vertslandet. Det å ha en dobbel referanseramme gjør at man ser på mulighetene i det nye vertslandet som mye bedre, noe som påvirker foreldrenes verdsetting av utdanning og det presset de utøver overfor barna.

De norske informantene som opplever press har foreldre eller besteforeldre som benytter seg av liknende kontrasteringer, men der det historiske aspektet tillegges vekt. De unge har blitt møtt med argumentasjon om at det i dag er lettere å ta utdanning, og at de har muligheter besteforeldrene eller foreldrene selv ikke hadde da de var unge. Funnene til Brekke kan tolkes

dit hen at forskjellene i tilgang på utdanning benyttes som et retorisk grep, et narrativ, for å stimulere verdsettingen av utdanning hos begge informantgruppene. Forskjellen er hvilket sammenlikningsgrunnlag retorikken henviser til.

Imidlertid er det ikke gitt at utbredelsen er den samme i de to gruppene. Funnene til Brekke om et utdanningsdriv blant unge norske med arbeiderklassebakgrunn kan antas å være mer uvanlig enn blant etterkommere med en arbeiderklassebakgrunn, gitt de klassemessige utdanningsforskjellene som gjør seg gjeldende i den norske befolkningen (Hansen 2011). En annen relevant forskjell mellom de to gruppene er at utdanningsdrivet blant etterkommere også er knyttet til det etniske nettverket og det å ha en tilhørighet til en etnisk gruppe, noe jeg særlig legger vekt på i artikkel III.

Narrativet hos innvanderforeldrene er mye tydeligere forankret opp mot posisjon i samfunnet og deres etnisitet enn man kan anta det er blant norske. I artikkel II viser jeg som nevnt at en normativ identitet er sentralt for å forstå utdanningsdrivet blant etterkommere. Det å overføre en normativ identitet innebærer å overføre en stå-på-holdning knyttet til at man tilhører en gruppe som strever og kjemper for å oppnå høyere status i et land der oddsene ikke står på ens side, men der suksess er mulig. Det handler med andre ord om at posisjonen som minoritet brukes som ledd i foreldrenes retorikk. Det fins sikkert norsk arbeiderklasseungdom som opplever at de heller ikke har oddsen på sine side, som i sammenlikningen med unge med en middelklassebakgrunn ser at de stiller med andre forutsetninger. Det Bourdieu ville beskrevet ut fra forskjeller i kulturell kapital. Det kan og tenkes at unge med en arbeiderklassebakgrunn har opparbeidet seg noe som minner om en normativ identitet, der de tenker: «jeg skal vise dem, jeg skal gjøre det like godt eller bedre». Men gitt troen på meritokratiet, at utdanning er en mulighet for alle, en fortelling man presenteres for i den offentlige og politiske diskurs (Dahlgren og Ljunggren 2010; Evans 2009), blir verdsettingen av utdanning og at man sikter høyt ikke noe man gjør på vegne av sin egen klasse. Man kan anta at det er snakk om mer individuelle ambisjoner blant norsk arbeiderklasse, der man er seg mindre bevisst at dette kan relateres til posisjon i samfunnet, enn det som er tilfellet for etterkommere.

### **Etniske strategier nedenfra?**

Som vi ser er det mulig å sammenlikne utdanningsdrivet blant etterkommere med flere grupper i det norske samfunn. Tar vi utgangspunkt i rasjonell aktørteori, vil vi imidlertid se at

utdanningsdrivet man finner blant etterkommere i liten grad minner om det drivet, eller den selvfølgelighet som preger middelklassens utdanningsvalg. Innvandrere tilhører ofte lavere sosiale lag (Opheim og Støren 2001; Østby 2008), og når de i så stor grad har høye utdanningsambisjoner og har en sterk rekruttering til profesjonsutdanninger, foretar de store klassereiser. Spranget fra foreldrenes klasseposisjon er mye større enn det er i den norske middelklassen. Etterkommerne besitter i tillegg lite økonomiske ressurser, noe som gjør det mer kostnadskrevende å velge slike profesjonsutdanninger, eller høyere utdanning mer generelt. Det at de faktisk tar høyere utdanning i så stor grad som de gjør, og at flere i tillegg velger seg til profesjonsyrker eller andre prestisjetunge utdanningsretninger som har strenge inntakskrav, vitner om at de har et annet og sterkere driv enn middelklassen. Og selv om etterkommerne forteller at foreldrene tar det som en selvfølge at de tar utdanning, er de som nevnt helt eksplisitte i sine forventninger, det er med andre ord ikke snakk om den samme selvfølgelighet som preger norsk middelklasse.

Modood omtaler etterkommernes strategier som etniske strategier nedenfra. Slik jeg forstår det, er det for å signalisere at de etniske strategiene kommer nedenfra, slik arbeiderklassestrategien Goldthorpe viser til, men at de skiller seg fra en slik strategi og at det er etnisitet og ikke klasse som betinger hvordan de vurderer sine utdanningsvalg. Modood (2004:93) poengterer dette ved å si at «... *ethnicity seems to cut across class, possibly even to constitute class in some ways because ethnicity can mean resources*». Drange (2013) argumenterer i tråd med Modood når hun foreslår at man begynner å benytte akronymet LIFT (lege, ingeniør, farmasøyt, tannlege) framfor ALI-yrkene (advokat, lege, ingeniør). Hun mener det er en mer korrekt beskrivelse, samtidig som den henviser til at etterkommerne gjerne har en lavere klassebakgrunn når de gjør disse utdanningsvalgene.

Det å snakke om slike etniske strategier nedenfra kan imidlertid være noe misvisende, fordi det henspiller til bestemte rasjonalitetslogikker som ikke nødvendigvis gjør seg gjeldende blant etterkommerne, og det kan også være slik at liknende strategier kan gjenfinnes blant etnisk norsk arbeiderklasse. Det kan tenkes at det kan eksistere relativt sammenfallende mekanismer blant etnisk norske og etterkommere som foretar klassereiser, og at strategiene nedenfra for enkeltpersoner med en norsk arbeiderklassebakgrunn også er mindre forsiktige enn man antar innenfor rasjonell aktørteori. Arbeiderklasseinformantene i Brekkes masteroppgave har i likhet med flertallet av mine informanter, foretatt store mobilitetssprang. Motivasjonen for mer risikofylte utdanningsvalg kan forklares med at deres besteforeldre og

foreldre opplever mulighetsstrukturene som mye bedre enn i egen oppvekst, og at de presenterer dette narrativet for å motivere de unge til å ta utdanning. Imidlertid er det antakeligvis forskjeller i utbredelse når man sammenlikner unge med norsk bakgrunn og unge med innvandrerbakgrunn. I tillegg er etterkommernes utdanningsdriv og normative identitet antakelig mye tettere koblet til bevissthet rundt posisjon i samfunnet. Blant norsk arbeiderklasse er det nok snakk om et mye mer individuelt prosjekt, man tar ikke utdanning på vegne av sin klasse, og man er seg mindre bevisst at dette handler om posisjon i samfunnet. Gitt denne argumentasjonen er det mer plausibelt å snakke om etniske strategier nedenfra, men med den forutsetning om at man tar høyde for at strategien innebærer særegne rasjonalitetslogikker som er forankret i sosiale og kulturelle prosesser.

### *3.5 Avkastning og omkostninger av etnisk kapital*

I artikkel IV argumenterer jeg for at det å utforske både avkastningen og omkostningene av etnisk kapital, kan bidra til å forklare den polarisering vi ser blant etterkommere i utdanningssystemet. De fleste forskningsbidrag vektlegger enten på forklaringer på hvorfor noen gjør det dårlig og faller fra eller hvorfor noen gjør det godt og når langt. Det finnes i liten grad teorier som kan forklare begge deler (Modood 2005).

#### **En polarisert gruppe**

Tidligere forskning viser at det er store utdanningsforskjeller innad i etterkommergruppa. Halvparten av det Bakken (2003) omtaler som de majoritetsspråklige elevene skårer bedre enn gjennomsnittet i basisfagene norsk, matematikk og engelsk, mens det kun gjelder hver tredje elev blant de minoritetsspråklige. Selv om det blant de minoritetsspråklige er færre som gjør det bedre enn gjennomsnittet er det likevel en tredjedel som gjør det godt. Samtidig er det blant de minoritetsspråklige en nesten dobbelt så stor andel som oppnår svake resultater i skolen. Det er med andre ord en betydelig gruppe som oppnår svake resultater. En kan si at den minoritetsspråklige elevgruppa har mer polariserte skolerresultater enn den majoritetsspråklige elevgruppa. Blant etterkommere er det slik at samtidig som mange tar langvarige utdanninger, er de også overrepresentert blant de som faller fra i videregående opplæring (Støren 2005).

Fekjær (2006) har sett nærmere på sannsynligheten for å fullføre utdanning på ulike nivåer. Hun finner at unge med innvandrerforeldre har noe lavere sannsynlighet for å fullføre, og det



gjelder særlig for etterkommere som tar videregående og kort høyere utdanning. Sannsynligheten for å ha fullført videregående ved 25 års alder og kort høyere utdanning ved 35 års alder er på henholdsvis 73 og 17 prosent, sammenliknet med 87 og 31 prosent hos de med etnisk norsk bakgrunn. Forskjellene er imidlertid svært små når det gjelder lang høyere utdanning, det som i dag tilsvarer mastergrad, der sannsynligheten for å fullføre ligger på omtrent 7 prosent i begge grupper. Det tolker Fekjær dit hen at unge med innvandrereforeldre er mer polariserte i sine utdanningsvalg enn de med etnisk norsk bakgrunn. Det er relativt mange som stopper etter ungdomsskolen, men blant de som fortsetter tar en god del utdanning helt opp til mastergradsnivå. Slike polariseringstendenser gjør seg også gjeldende i andre vestlige land, slik Zhou (1997:72), Modood (2004) og Jonsson og Rudolphi (2011) viser for henholdsvis USA, Storbritannia og Sverige.

### **Forskningen vektlegger den avkastning etnisk kapital gir**

Tidligere forskning vektlegger at tette nettverk bidrar til økt sosial kontroll og en forsterking av normene foreldrene formidler. At etniske nettverk har en kontrollerende funksjon vektlegges i flere studier blant ulike innvandrere- og etterkommergrupper i ulike land (Aarset, Lidén og Seland 2008; Engebrigtsen 2007; Zhou og Bankston 1994). Som nevnt framheves også foreldrenes sosiale kontroll i form av makt og autoritet som positivt opp mot utdanningssuksess. Utgangspunktet for forskningen har vært å se på hvordan normer, verdier, og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket bidrar til å fremme suksess i utdanningssystemet, og hvordan det kompenserer for ulemper knyttet til økonomiske forhold. Et slikt utgangspunkt gir naturlig nok en vektlegging av de positive konsekvensene av etnisk kapital. Forskningen kan likevel kritiseres for at den i for liten grad har fokusert på at den etniske kapitalen kan virke ulikt for ulike individer, slik Portes (1998) er opptatt av. Det er ikke gitt at foreldrenes kontrollstrategier og den makt og autoritet de har gir avkastning for alle.

### **Hva forteller forskningen om omkostninger av etnisk kapital?**

Zhou (2005) argumenterer i tråd med Portes, og viser kort til at den etniske effekten kan slå motsatt ut, at det kan føre til mer intense intergenerasjonelle konflikter, opprørsk atferd, tilbaketrekning fra skolen, og fremmedgjøring fra det etniske samfunnet. Hun viser dermed at etnisk kapital også kan ha uheldige konsekvenser for enkelte i utdanningssystemet, selv om hun ikke går i dybden av det. I amerikansk (Zhou 2005) og norsk (Engebrigtsen 2007)

forskning presenteres den sosiale kontrollen til dels som en belastning for de unge. En belastning som paradoksalt nok fører til at de unge innfrir forventinger fra familie og det etniske nettverket fordi de unge ser høyere utdanning som en måte å komme seg ut av foreldrenes kontroll og oppnå større handlingsrom i yrkesliv og ekteskap.

Andre har trukket fram at fordi de unge ønsker å innfri foreldrenes utdanningsønsker og dermed ikke alltid velger i tråd med egne ønsker, kan foreldrenes kontrollstrategier fungere destruktivt opp mot motivasjon og gjennomføring av utdanning (Engebrigtsen, Bakken og Fuglerud 2004; Nguyen 2000). Dette er i tråd med mine funn i Artikkel II. Tittelen på artikkelen «For mors skyld» viser til at det å ta utdanning for foreldrenes skyld, og særlig presset mot å sikte høyt, kan være belastende og påvirke motivasjonen i negativ retning. Når utdanning ses som en måte å vise takknemlighet på kan det være vanskelig både å velge i strid med foreldrenes ønsker eller å oppleve at man ikke evner å innfri deres ønsker.

Bankston (2004:178) framhever at etnisk kapital i form av tette, kontrollerende etniske nettverk kan innebære betydelige omkostninger på andre områder enn utdanning. Han sier at selv om etnisk kapital kan være positivt med tanke på utdanningsmessig suksess, kan det blant annet påvirke de unges psykiske helse i negativ retning, føre til et anstrengt forhold til foreldrene, samt føre til sosial ekskludering fra jevnaldrende. Dette poenget gjøres også delvis av i norsk forskning. For å oppnå sosial mobilitet er tilhørighet og lojalitet til familie og etnisk gruppe viktig, men tryggheten og støtten som ligger i et tett etnisk nettverk kan undertrykke utvikling av nødvendig autonomi hos den enkelte (Engebrigtsen og Fuglerud 2007). Bankston (2004) argumenterer for at den mest hensiktsmessige bruken av etnisk kapital i forskningen vil være å spesifisere under hvilke forhold etnisk kapital gir avkastning, samtidig som man identifiserer de kostnader og ofre det innebærer for individene på andre områder.

Til tross for forskningens påpekninger om at etnisk kapital kan ha negative konsekvenser for utdanning, og virke negativt inn på andre områder enn utdanning, har utdanningsforskningen i for liten grad vektlagt dette. Fokuset på feltet, uavhengig av om man bruker etnisk kapital, eller andre teoretiske rammeverk, er stadig å framheve avkastningen av foreldrenes utdanningsverdsetting (se for eksempel Basit 2012, 2013; Rytter 2011; Shah mfl. 2010). Funn i intervjuene jeg har gjennomført styrker min oppfatning om at omkostningene av etnisk kapital er vektlagt for svakt i tidligere forskning, og på bakgrunn av dette har jeg i den siste artikkelen valgt å fokusere på omkostningene av etnisk kapital.

## Hvilke omkostninger av etnisk kapital ser vi?

I artikkel IV argumenter jeg for at foreldrenes makt og autoritet også kan være uheldig med tanke på utdanningsatferd. Den intense konkurransen mellom familiene for å oppnå en fremtredende posisjon blant familier som har klart seg godt, kan føre til at noen utsettes for et press som ikke er hensiktsmessig. Eksempelvis kan foreldrenes utdanningsdriv føre til at de unge presses til å velge realfaglige linjer ettersom det er fag som kreves for å begynne på medisin. For de som ikke har evnene til det, kan det i verste fall føre til frafall eller at de unge går ut av videregående med svake resultater eller mangelfulle vitnemål.

Vektleggingen av iøynefallende framvisning av barnas utdanning, gjør nok at enkelte foreldre presser barna sine til å velge videregående skoler med høy status. En slik strategi kan være særlig problematisk i Oslo, som er en klassemessig delt by. For unge som kommer fra østkanten kan det være en belastning å gå på en vestkantskole fordi de ikke passer inn verken sosialt eller faglig. Innenfor britisk forskning er en slik tematikk belyst gjennom Bourdieus begrep om å være en «fisk i fremmed farvann», og det vises til at det å ha en arbeiderklassebakgrunn og gå på et eliteuniversitet blant annet kan skape usikkerhet (Reay, Crozier og Clayton 2009). Det er tydelig at slike prosesser også kan finne sted på enkelte videregående skoler i Norge, og i artikkelen viser jeg at det også kan gjelde uavhengig av etnisitet. I en studie av valg av videregående skole blant svensk innvandrerungdom vises det til liknende funn. Ungdommene som gikk på en skole med høy status beskriver et visst utenforskap. De unge opplever at de blir sett som annerledes, og de kjenner seg ikke hjemme i det urbane skolemiljøet. Resultatet er at de søker sammen i etniske enklaver (Johansson og Hammarén 2010). Sett i lys av at faglig mestring og trivsel er viktig for motivasjon for læring (Dæhlen, Smette og Strandbu 2011; Hegna 2013; Helland og Næss 2005), er det en tematikk man bør gå mer i dybden av i framtidig forskning.

I den fjerde artikkelen er jeg også opptatt av de omkostninger etnisk kapital kan ha på andre områder enn utdanning. Jeg viser at etnisk kapital – og da både det som kan betegnes som aspirasjonskapital og foreldres makt, autoritet og sosiale kontroll, samt den sosiale kontrollen som det etniske nettverket utøver overfor familien og de unge – kan ha særlige omkostninger for de unge i form av manglende eller begrenset autonomi i livets små og store valg. Jeg argumenterer mot tidligere forsknings ensidige framstilling av at høyere utdanning i seg selv

innebærer autonomi, og at manglende autonomi kun er å finne hos jenter som må avslutte sin utdanning etter grunnskolen (se Lien 1997). Fortellingene til etterkommerne av pakistanske og indiske innvandrerforeldre og til minoritetsrådgiverne jeg har intervjuet, viser at også de som tar høyere utdanning kan oppleve svekket autonomi. I likhet med Bredal og Skjerven (2007) argumenterer jeg for at utdanning i seg selv ikke gir fravær av ekteskapspress, nettopp fordi utdanning vil kunne høyne ungdoms status på ekteskapsmarkedet. I artikkel III viser jeg at for foreldrene er barnas utdanningsmeritter også viktig med tanke på barnas framtidig ekteskap.

De unges opplevelse av å bli kontrollert og deres opplevelse av autonomi kan være av betydning for hva slags avkastning og omkostning etnisk kapital gir. Dersom de unge føler seg kontrollert, og særlig dersom det kombineres med bruk av psykisk og/eller fysisk vold, er det alvorlig. For det første kan det betraktes som brudd på straffeloven, og for det andre kan det virke negativt inn på læring (Stattin 2001, Van der Weele, Ansar og Castro 2011), og derigjennom på skoleresultater og framtidig suksess i utdanningssystemet.

Rytter (2011) framhever at utdanningsdrivet blant etterkommere har blitt problematisert i det danske samfunnet. Han viser til en studieleder på universitetet i København som mente at enkelte innvandrerforeldre var overambisiøse på barnas vegne og at de presset dem inn i prestisjefylte utdanningsretninger. Studielederen anså dette som problematisk når de ikke hadde den intellektuelle kapasiteten til å fullføre slike utdanninger. Argumentasjonen til studielederen er delvis i overenstemmelse med den argumentasjonen jeg legger til grunn i artikkel IV. Fortellingene til minoritetsrådgiverne peker på at foreldrenes press kan slå negativt ut, dersom unge som ikke har evner til det velger realfaglige studieretninger. Presterer de derimot godt i realfagene og ønsker å velge en prestisjefylt utdanning, er det ikke nødvendigvis problematisk. Rytter er kritisk til forståelsen studielederen presenterer. Han mener at det som åpenbart er en suksesshistorie blir snudd på hodet, og at det framstilles som nok et eksempel på den antatt problematiske familiestrukturen i muslimske familier som ikke respekterer valgfrihet blant den yngre generasjonen. Rytter tolker den slags argumentasjon som en del av den offentlige og politiske diskursen. Uansett hvor mye man som innvandrer forsøker å opptre i henhold til reglene og normene i det danske samfunn, vil man aldri kunne oppnå anerkjennelse i storsamfunnet.

Mine analyser av fortellingene til minoritetsrådgiverne og de unge med indisk eller pakistansk bakgrunn, viser imidlertid at man bør unngå å idyllisere foreldrenes press, slik også Bankston (2004) påpeker. Foreldrenes sterke mobilitetsdriv ser i hovedsak ut til å være positivt for suksess i utdanningssystemet, men det kan også føre til negative utdanningsutfall og det kan ha store omkostninger på andre områder enn utdanning. Rytter trekker selv fram at konkurransen om å være blant familier som har klart seg godt er intens. Og selv om man på den måten kan forklare utdanningssuksessen blant etterkommere av pakistanske innvandrere i Danmark, tilslører Rytters argumentasjon at en slik konkurranse også kan være belastende: utdanningen til de unge er en svært viktig byggestein for hele familiens posisjon i det etniske nettverket. En slik bør kan være tung å bære, også for de som velger en profesjonsutdanning.

Ser vi analysene i de ulike artiklene i et helhetlig perspektiv er det sannsynlig at etnisk kapital kan bidra til å forklare at noen gjør det godt og når langt, mens andre gjør det mindre godt og faller tidlig fra i utdanningssystemet. Dualiteten i begrepet etnisk kapital rommer som nevnt en analytisk styrke, og ved å bruke begrepet ser det ut til at vi kan fange opp relativt motstridende prosesser.

### *3.6 Mer enn opprinnelig klassebakgrunn: subkulturell kapital*

I artikkel III argumenterer jeg for at for å få en helhetlig forståelse av de unges utdanningsatferd, må vi se på «mer enn klasse» og «mer enn etnisk kapital». En relevant faktor er intern differensiering i de etniske nettverkene. Studiene til Prieur (2004) og Moldenhawer (2005) peker på at kaste kan være relevant for å forstå utdanningsatferd. Imidlertid tilsløres hvordan kaste virker inn på utdanningsatferd fordi kaste ikke behandles som et uavhengig prinsipp. Det settes likhetstegn mellom kaste og klasse. I studien til Shah mfl. (2010) kobles klassebakgrunn fra hjemlandet til det å ha en urban eller rural bakgrunn, og det å ha en urban bakgrunn framheves med tanke på evnen til å mobilisere utdanningsrelevante ressurser. Det er imidlertid uklart hvorfor det å ha en urban bakgrunn er en utdanningsrelevant ressurs. Det står også i kontrast til Prieurs og Moldenhawers vektlegging av det å ha en jordeierkastebakgrunn, fordi en slik kastebakgrunn gjerne knyttes til det å ha en rural bakgrunn. Bildet som tegnes i tidligere forskning av hvordan intra-etniske distinksjoner påvirker utdanningsatferd er med andre ord ikke godt nok beskrevet.

I Artikkel III fortolkes de unges fortellinger om hva som gir prestisje i det etniske nettverket ved å se på det etniske nettverket som en subkultur med subkulturelle kapitalformer. Jeg gjør et skille mellom «gamle» og «nye» kapitalformer, og undersøker hvordan disse påvirker utdanningsatferd. Prinsippene kan knyttes til distinksjoner som er overført fra foreldrenes hjemland og de kan knyttes til distinksjoner i det norske samfunn, der sistnevnte dreier seg om tilegnelsen av kapital. Analysen tar utgangspunkt i Bourdieus begrepsapparat, der det legges vekt på hvordan ulike subkulturelle kapitalformer gir symbolsk kapital i det etniske nettverket.

### **Kampen om posisjon i etniske nettverk: Utdanning og økonomisk kapital**

Jeg har allerede vært inne på betydningen av barnas utdanning for å oppnå en posisjon i det etniske nettverket. I artikkel III viser jeg at tilegnelsen av både økonomisk kapital og utdanningskapital er viktig for intern posisjonering. Det er slående paralleller mellom de unges fortellinger om slike «nye» kapitalformer i avhandlingens tredje artikkel og Rytters (2011) mer historiske analyse av mobilitetsstrategier blant pakistanske innvandrerfamilier i Danmark.

Rytter viser til to mobilitetsstrategier: familier som har vektlagt økonomisk kapital og familier som har vektlagt kulturell kapital (utdanning). Mobilitetsstrategiene har oppstått som en følge av konkurransen familiene imellom og de økonomiske forholdene i Danmark. På 1970- og 80-tallet ble økonomisk kapital tillagt stor vekt, noe som viste seg i et iøynefallende forbruk, der man ønsket å vise det pakistanske miljøet i Danmark og transnasjonalt at man var en familie som hadde klart seg godt. I denne perioden var det mulig å opparbeide seg økonomisk kapital ved å ha små forretninger. Etter hvert ble disse presset ut av større kjeder som for eksempel Seven Eleven. For å opprettholde en fremtredende posisjon i hierarkiet av familier som har klart seg godt ble det etter hvert ikke lenger tilstrekkelig for en pakistansk familie å kunne framvise materiell velstand. I dagens situasjon er man avhengig av å kunne framvise kulturell kapital. Rytter sier at fra 1990-tallet ble barnas utdanningsmeritter en ny og viktig arena for konkurranse. Gjennom utdanning, tilegnet etterkommerne seg kulturell kapital, som i det lange løp forbedret den symbolske kapitalen til hele familien. Utdanning ble en viktig langsiktig strategi for sosial mobilitet, og konkurranselogikken gjorde seg også gjeldende på dette feltet.

Rytters analyse står delvis i motsetning til funn i en britisk studie. Basit (2013) argumenterer for at årsaken til at høyere utdanning settes så høyt blant sørasiatiske innvandrerfamilier er fordi utdanning ses som veien å gå for å tilegne seg økonomisk kapital. Basit kontrasterer sine funn til Rytters og påpeker at man blant de britisk-sørasiatiske familiene ikke ser et skille mellom utdannede og ikke-utdannede. Noen av mine informanter har imidlertid fortolkninger som minner om Rytters analyse. De mener det har oppstått et skille mellom folk som har opparbeidet seg rikdom og folk som har barn med høyere utdanning.

De unge jeg har snakket med skisserer altså en mulighet for at det kan finnes verdsettingsforskjeller i forhold til utdanning ut fra om familiene har vektlagt økonomisk kapital eller utdanningskapital. De som vektlegger økonomisk kapital framfor utdanningskapital presenteres som familier som i større grad er orientert mot foreldrenes hjemland og det transnasjonale nettverket, der de høster anerkjennelse ved å ha iøynefallende forbruk. Slike familier beskrives som litt spesielle. De unge mener at økonomisk kapital fremdeles er en kilde til respekt og anerkjennelse, men at den bør kombineres med utdanning. Deres fortellinger kan forstås som en devaluering av økonomisk kapital når den ikke kombineres med utdanningskapital, noe som kan ses i lys av Bourdieu og Wacquants (1993:81-100) beskrivelser av de kamper som foregår på et felt. Flertallet av de unge jeg har snakket med er relativt integrert i utdanningssystemet, og det kan tenkes at de tilskriver en høyere verdi til den kapital de selv har eller er i ferd med å tilegne seg.

Diskusjonene rundt hva som gir anerkjennelse, og hva som er «aller best» viser at det foregår kamper på feltet om hvilke kriterier som sikrer familiene en framtreddende posisjon, og at det skjer endringer på feltet, endringer som er av betydning for familienes mobilitetsstrategier og derigjennom de unges utdanningsatferd. De unges fortellinger kan forstås som en fortolkning av den virkeligheten de er en del av, og dersom man legger disse fortolkningene til grunn betyr det at prosessene som har funnet sted er relativt like de prosessene Rytter viser til blant pakistanere i Danmark. Til tross for noe variasjon, peker artikkel III, og studiene til Rytter og Basit samlet sett på at tilegnelsen av utdanningskapital og økonomisk kapital er viktig i kampen om posisjonering innad i de etniske nettverkene, og at det å fokusere på disse kapitalformene er relevant for å forstå utdanningsatferd og mobilitetsstrategier.

Blant amerikanske kinesere og vietnamesere er det også hard konkurranse mellom familiene i forhold til barnas prestasjoner og utdanning (Zhou 2005; Zhou og Bankston 2001). Imidlertid

er materielt måtehold en viktig verdi blant de amerikanske kineserne (Zhou 2005). Dette står i sterk kontrast til den tradisjonelle vektleggingen av iøynefallende forbruk i pakistansk Punjab (Aase 1991:84; Moldenhawer 2005), blant pakistanere i Storbritannia (Basit 2013; Werbner 2002) og Danmark (Rytter 2011), og blant pakistanere og indere i Norge slik det fremkommer i artikkel III. Slike forskjeller i hva som verdsettes vil kunne påvirke mobilitetsstrategiene til foreldrene og de unge. Ved å undersøke hva som gir anerkjennelse innenfor innvandrere- og etterkommergrupper med ulike landbakgrunn kan det være at man finner fram til ulike mobilitetsstrategier. Dette kan bidra til å forklare at enkelte grupper gjør det bedre og når lenger enn andre.

### **Kampen om posisjon i etniske nettverk: by og land og betydningen av kaste**

I den tredje artikkelen viser jeg at ikke bare «nye», men også «gamle» kapitalformer er viktig for å forstå utdanningsatferd. I de pakistanske og indiske nettverkene er skillet mellom by og land og kastebakgrunn relevante differensieringsmekanismer med tanke på plassering i det etniske hierarkiet. Posisjon bestemmes med andre ord ikke bare ut fra hvem som klarer seg godt i det norske samfunnet, slik Rytter argumenterer for blant danskpakistanere. Fortellinger om større sosiale sammenkomster viser at de sosiale kategoriene som brukes som redskaper for posisjonering, inkludering og ekskludering tar utgangspunkt i skillelinjer fra foreldrenes hjemland. Folk fra landsbygda beskrives som folk som mangler de «rette» sosiale kodene for atferd og klesstil, og dette kobles til dannelse og utdanning. Skillet mellom by og land kobles med andre ord til klasse. Dette kan ses opp mot Shah mfl. (2010) sitt poeng om at de med en urban bakgrunn evner å mobilisere utdanningsrelevante ressurser.

Noen av de unge forteller at foreldrenes rurale eller urbane bakgrunn gir seg utslag i oppdragelsen. Det blir sagt at folk med en rural bakgrunn oppdrar barna strengere og at de i mindre grad lar dem delta i det norske samfunnet. Sett i lys av tidligere forskning, er det særlig relevant for jenters utdanning. Lien (1997) viser at foreldre med en landsbybakgrunn er mer opptatt av å ivareta kvinners ærbarhet. Det resulterer i streng sosial kontroll av jentene i familien, noe som i første omgang gir dem god tid til å arbeide med skolen, men som senere gjør at de ikke får lov til å fortsette å studere.

Imidlertid er det i mitt materiale ikke slik at det kun er foreldre med en landsbybakgrunn som gjennomfører en streng oppdragelse. Det ser heller ut til at familiens kulturelle kapital



(dannelse og utdanning) er av betydning for oppdragelsen. Det innebærer at by/land-skillet er en måte å diskursivt kategorisere mer klassebaserte forskjeller på, og at forskjellene i oppdragelse ikke dreier seg om regionale forskjeller som sådan. Det betyr også at skillet mellom by og land ikke kan ses som en særegen kapitalform, men at de regionale forskjellene faktisk dreier seg om omfanget av familiens kulturelle kapital. Det dreier seg med andre ord om klasse, og da klasse forstått som mer enn «utdanning, inntekt og yrke». I et slikt perspektiv vil de forskjellene Shah mfl. skisserer når det gjelder evnen til å mobilisere kapital ikke dreie seg om regionale forskjeller som sådan, men heller om familiens klassemessige habitus.

Kaste kan derimot forstås som en særegen kapitalform, en subkulturell kapitalform, som kan påvirke de unges mobilitetsstrategier. Fortellingene om betydningen av katebakgrunn er imidlertid ikke entydige. Én fortolkning innebærer at det er lavkastene som ser verdien av utdanning, fordi et mer egalitært samfunn gir muligheter til å bryte med katestrukturene fra hjemlandet. Ved at barna tar høyere utdanning vil de kunne få en posisjon blant familier som har klart seg godt, selv om de verken har katekapital eller økonomisk kapital å spille på. En slik fortolkning viser også til at jordeierkastene ikke har vært flinke nok til å motivere barna til å ta utdanning.

Det å allerede ha en høy posisjon i det etniske nettverket, kan med andre ord resultere i at man lener seg for mye tilbake på sin eksisterende status, og at man derfor ikke iverksetter nødvendige mobilitetsstrategier for utdanning. Deres strategier kan verken ses som strategier ovenfra eller etniske strategier nedenfra. Ved migrasjon opplever man gjerne at de «gamle» dominansprinsippene mister sin betydning i møtet med nye hierarkiseringsformer. Bourdieu snakker om Don Quijote-effekten, der ens oppnådde egenskaper er utilstrekkelige fordi de er tilpasset en eldre tilstand eller eldre strukturell ramme. Lien (1997:141) omtaler det som et «mismatch» problem, fordi ens habitus er tilpasset en samfunnsstruktur som ikke lenger er der og man benytter strategier som gir liten uttelling i mottakerlandet.

En alternativ fortolkning i mitt materiale når det gjelder betydningen av kate dreier seg om at høy katebakgrunn eksplisitt kan brukes for å motivere de unge til å sikte høyt. For å opprettholde og styrke posisjonen i det etniske nettverket, og for å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunn, anser foreldrene det som nødvendig at «katekapitalen» konverteres til en

kapitalform som verdsettes i det norske samfunnet, og som vil gi dem en posisjon blant familier som har klart seg godt.

Basert på mitt materiale er det vanskelig å si noe om den ene eller den andre tolkningen gjør seg gjeldende mer generelt blant etterkommere av pakistanske og indiske innvandrere. Dersom flere tenker og handler i tråd med sistnevnte fortolkning vil vi se en reproduksjon av høykastene ved at barna tar høyere utdanning. Et slikt perspektiv finner støtte i tidligere forskning, hos Prieur (2004:37). Imidlertid legger Prieur mer vekt på fedrenes utdanningsnivå enn deres kastebakgrunn. Den førstnevnte fortolkningen er i tråd med funn i britisk forskning. Her legges det vekt på at blant de som har innvandret er lavkastene en gruppe med «mer driv» (Din 2006). Det skyldes at lavkastene så det britiske samfunnet som mer åpent. De anså ikke den motgang de møtte i form av for eksempel diskriminering som verre enn fordommene i fødelandet. Imidlertid dreier «drivet» seg om innvandrernes tilpasning på arbeidsmarkedet, og knyttes ikke til et mulig utdanningsdriv blant etterkommere i lavkastene.

De ulike fortolkningene i materialet mitt og funnene i forskningen peker i retning av at det vil være interessant å gå mer systematisk til verks for å vurdere om det er slik at lavkastene har mer driv eller om utdanningsdrivet betyr mer for dem, og om det er slik at foreldre med en høy kastebakgrunn bruker denne for å motivere barna til å ta høyere utdanning eller at de ikke iverksetter nødvendige mobilitetsstrategier fordi de lener seg for mye på eksisterende status.

### *3.7 Valgforskjeller bør ses i lys av mer enn rasjonelle vurderinger*

Samlet sett viser funn i de ulike artiklene i avhandlingen at det kan reises kritikk mot bruken av rasjonell aktørteori når vi skal se på utdanningsvalg blant etterkommere. For det første er det vanskelig å fastholde argumentet om at relativ risikoaversjon gjør seg gjeldende. For det andre er det lite hensiktsmessig å analysere utdanningsvalg blant etterkommere ut fra en antakelse om at sosialiseringprosesser er av liten betydning for deres valg.

### **Etterkommerne ønsker mer enn å opprettholde foreldrenes posisjon**

Legger vi prinsippet om relativ risikoaversjon til grunn for å forstå det utdanningsdrivet vi ser blant etterkommere, ser vi at et slikt prinsipp i liten grad bidrar til å belyse utdanningsvalg blant etterkommere. Forskingen viser at de ikke har den forsiktighet i sine utdanningsvalg som klasseposisjonen skulle tilsi. De er ikke ute etter å kun opprettholde foreldrenes

klasseposisjon, de har høye utdanningsambisjoner, de velger studiespesialisering i større grad enn etnisk norske i alle prestasjonssjikt, det er en sterk rekruttering til profesjonsutdanningene, og flere gjør til dels store klassereiser. Dette til tross for at det er kostnadskrevende og en usikker investering. Forskningen peker også på at en del foreldre er villig til å mobilisere økonomisk kapital for å muliggjøre sosial mobilitet for sine barn, eksempelvis ved privatundervisning for barna (Basit 2013; Shah mfl. 2010). De foretar med andre ord relativt risikofylte investeringer. Innenfor et rasjonell aktørperspektiv, minner det mer om middelklassens strategier ovenfra. Imidlertid er investeringene de foretar mye mer usikre og mer ambisiøse enn middelklassens strategier, og målet er også et helt annet. De ønsker ikke kun å opprettholde foreldrenes klasseposisjon, de ønsker å oppgradere den. Det å benytte relativ risikoaversjon som tankemodell for å forstå rasjonaliteten bak utdanningsvalgene er derfor lite hensiktsmessig.

Det kan tenkes at familienes vurderinger rundt utdanningsvalg i tredje generasjon kan ha en bedre passform med prinsippet om relativ risikoaversjon. Basit (2013) som ser på tredje generasjons sørasiater i England peker på at foreldrene uttrykte bekymring rundt forholdet mellom kostnader og fordeler av høyere utdanning. Foreldrene ser at høyere utdanning kan være vanskeligere å oppnå for de med begrensede ressurser. De økonomiske kostnadene med å ta høyere utdanning var forbundet med stor bekymring, samtidig som de var usikre på barnas muligheter til å få jobb. Slike refleksjoner kan minne mer om den forsiktighet som legges til grunn i strategier nedenfra. Samtidig viser Basit til at foreldrene likevel mener at de unge skal gå for høyere utdanning. De ser med andre ord forbi usikkerheten og velger å investere. Funnene til Basit peker i retning av at heller ikke for etterkommernes barn vil prinsippet om relativ risikoaversjon utgjøre en hensiktsmessig analytisk modell.

### **Både rasjonelle og verdibaserte logikker bak utdanningsvalg**

I en studie av utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere i Sverige, argumenterer Jonsson og Rudolphi (2011) for at primæreffektene (prestasjoner) er mer relatert til sosialisering og foreldres involvering i barna i løpet av barndommen, mens sekundæreffektene (valgeffekter) er resultat av intensjonelle, framtidsrettede beslutninger basert på betraktninger om kostnader og fordeler av utdanning, og sjansen for å lykkes. Det å gjøre slike teoretiske antakelser gir bestemte føringer for hvordan materialet tolkes. I de ulike artiklene avhandlingen bygger på viser jeg at de unge opplever at foreldrene har bestemte

utdanningsønsker fra de er små, og at foreldrenes utdanningsønsker betyr mye for de unge. Dette er i tråd med annen forskning (Ballard 1994b; Harm 2005; Vassenden og Bergsgard 2011; Øia 2007; Østberg 2003). Foreldrenes utdannings- og yrkesønsker er noe som ikke kan ses uavhengig av den sosialisering foreldrene utfører. Det å ha en teoretisk antakelse om at valgeffekter i liten grad har med sosialiseringprosesser å gjøre er med andre ord en teoretisk antakelse som ikke baserer seg på empiriske forhold.

Johnson og Rudolphi skiller seg ikke nevneverdig fra mange av dagens utdanningssosiologer. Det er gjerne rasjonell aktørteori som benyttes når det er valgforskjeller som skal forklares (se blant annet Hansen 2011), noe Fekjær (2009) også påpeker. En slik teoretisk strategi gir en ensidig forståelse av hvordan utdanningsvalg og valgforskjeller kan forstås. De høye ambisjonene, at etterkommere velger studiespesialisering i større grad på alle prestasjonsnivåer og den sterke orienteringen mot profesjonsutdanning, vitner om at i alle fall et av premissene i Johnson og Rudolphis forståelse gis mindre vekt; sjansen for å lykkes. Det kan se ut til at troen på å lykkes, der man forsøker å overkomme ulemper knyttet til minoritetsposisjon og til og med ikke tar hensyn til ulemper ut fra klasseposisjon, er vel så viktig for de utdanningsvalgene vi ser. Troen på å lykkes eller et ønske om å lykkes er noe annet enn det å vurdere sjansene for å lykkes, fordi en slik tro ikke nødvendigvis baserer seg på de prestasjonsevnene man har, noe særlig orienteringen mot studiespesialiserende fag vitner om, og noe fortellingene til minoritetsrådgiverne peker i retning av. Drømmen om å bli lege (eller andre profesjonsyrker), gjør at det ses som et hensiktsmessig valg, og de unge holder på denne drømmen selv om de presterer dårlig i realfagene. Ser vi artiklene i avhandlingen et helhetlig perspektiv, er det tydelig at mer verdibaserte og kulturelle praksiser er viktige.

Foruten minoritetsposisjon i samfunnet, viser jeg i artikkel II og III at det etniske nettverket, og ikke klasseposisjon i det norske samfunnet som sådan, er viktig for de refleksjoner de unge og deres familier gjør rundt ulike utdanningsvalg. For at foreldrenes utdanningsdriv skal kunne overføres er takknemlighetspraksisen av stor betydning. I tillegg er det viktig at foreldrene gir de unge en normativ identitet, der utdanningsverdsettingen internaliseres. Samlet sett legger det bestemte føringer som ikke nødvendigvis er i tråd med rasjonalitetslogikken som benyttes innenfor rasjonell aktørteori. Det er tydelig snakk om kulturelle praksiser som utgjør en viktig del av sosialiseringen barna opplever. Det er bestemte verdier og måter å tenke på som overføres. De kulturelle praksisene er et resultat av

flere forhold; foreldrenes kulturelle praksis fra hjemlandet, selve migrasjonsprosessen og at foreldrene gjerne har opplevd en degradering av status sammenliknet med den de hadde i hjemlandet.

Logikken i rasjonell aktørteori dreier seg om at fordi man opererer med gitte preferansestrukturer, og at individene ses som nyttemaksimerende, kan man forklare utdanningsforskjellene knyttet til klasse. I modellen legger man ikke vekt på hvor preferansene eller målene kommer fra, og det gjør at man ser bort fra kulturelle praksiser. Analysene jeg har gjort viser at det er viktig å fokusere på hvor målene kommer fra. Det er tydelig at de bestemmes utenfor en nyttemaksimerende modell, og i den sammenheng er kulturelle praksiser, sosialiseringprosesser og sosiale nettverk svært relevant.

Det betyr imidlertid ikke at de unge ikke er rasjonelle eller intensjonelle i sine beslutninger, men heller at det er andre rasjonalitetslogikker som gjør seg gjeldende. Logikker som baserer seg på mer verdibaserte- og kulturelle praksiser, og som er en del av sosialiseringen. Samtidig peker jeg i artikkel III på at de unge kanskje må være mer instrumentelle i sine utdanningsvalg enn det etnisk norsk middelklasse kan tillate seg, noe som kan forsås ut fra den minoritetsposisjon og eventuelt den klasseposisjon familien har. I disse vurderingene vil antakelig mer «tradisjonelle» rasjonalitetslogikker gjøre seg gjeldende. De unges utdanningsvalg preges med andre ord av både rasjonelle og mer verdibaserte logikker.

#### **4. DATAMATERIALET OG METODISKE BETRAKTNINGER**

Å undersøke *hvordan* etnisk kapital og subkulturelle kapitalformer kan bidra til å redusere eller forstyrre betydningen av klassebakgrunn for utdanningsatferd innebærer å prøve å få en forståelse av komplekse prosesser. En slik forståelse kan best oppnås ved bruk av et kvalitativt forskningsdesign. Fortellingene til unge voksne med vietnamesisk, pakistansk eller indisk bakgrunn har gitt kunnskap om hvordan de unge selv forstår sine utdanningsvalg, mens fortellingene til minoritetsrådgivere bidrar med mer generelle betraktninger og fortolkninger av hva de ser som relevant for utdanningsatferd blant unge med innvandrerbakgrunn. Samlet sett gir det ulike perspektiver og innfallsvinkler til å forstå tematikken i avhandlingen.

I tillegg til at problemstillingen tilsier at et kvalitativt forskningsdesign er mest egnet, er det også slik at forskningsfeltet har et underskudd på kvalitative studier. Da jeg begynte arbeidet

med avhandlingen besto utdanningsforskningen på innvandrere og deres etterkommere i hovedsak av kvantitative studier, og det gjaldt særlig i en norsk kontekst. Den norske kvalitative migrasjonsforskningen har hovedsakelig vært opptatt av andre spørsmål enn utdanning. Spørsmål om identitet og etnisitet (Andersson 2005; Fangen 2008; CM Jacobsen 2002; Prieur 2004), kjønn og ekteskapspraksis (Bredal 2006), og marginalisering (Sandberg 2008; Vestel 2004) er temaer som har stått mer sentralt.

Når et forskningsfelt domineres av kvantitative studier blir kunnskapen vi får preget av et variabelorientert språk og tenkning, noe som igjen påvirker hva slags spørsmål som stilles (Bertaux og Thompson 1997). Dermed risikerer vi å gå glipp av viktige aspekter og kunnskap. Både i norsk (Fekjær 2007b) og svensk (Lundqvist 2010) forskning vises det til et behov for kvalitative studier av utdanningsatferd blant innvandrere og deres etterkommere. Et slikt behov gjør seg også gjeldende på utdannings – og sosial mobilitetsfeltet mer generelt (Riehl 2001), og det argumenteres for mer varierte metodiske innfallsvinkler (Savage 1997:300).

Avhandlingen baserer seg på flere datakilder, og hovedvekten av datamaterialet er kvalitativt. Det kvalitative datamaterialet er samlet inn på ulike tidspunkt og med litt ulike formål. I forbindelse med min hovedfagsoppgave fra 2004 «Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn», gjennomførte jeg ti intervjuer. Disse utgjør det kvalitative datamaterialet i den første artikkelen, der det også benyttes surveydata og registerdata. Tematisk er avhandlingen en videreføring av hovedoppgaven, og intervjuene var derfor relevante å ta med. Avhandlingens viktigste datamateriale består av 23 intervjuer med unge voksne med innvandrerforeldre fra Pakistan eller India. Disse ble samlet inn i perioden 2006-2007, i løpet av doktorgradsarbeidet, og utgjør datagrunnlaget i tre av artiklene. I den siste artikkelen benyttes også 21 intervjuer med minoritetsrådgivere som har arbeidet i videregående skole. Materialet ble samlet inn i 2011, og ble opprinnelig brukt til en intern rapport hos Forebyggingsenheten mot tvangsekteskap, i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. De metodiske betraktningene vil konsentrere seg rundt avhandlingens hovedmateriale, men det redegjøres også for de andre datakildene avhandlingen bygger på.

#### *4.1 Informantene med pakistansk eller indisk bakgrunn*

Intervjuene med etterkommere av pakistanske og indiske innvandrere fant sted i løpet av 2006 og 2007. Det er 11 jenter og 12 gutter i utvalget, og det er et aldersspenn på 17 til 29 år. De eldste informantene mine utgjør noen av de eldste norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Etterkommergruppa i Norge er relativt ung (Fekjær 2007b), og det å ha informanter som tilhører noen av de eldre kohortene som er under utdanning eller har avsluttet sin utdanning ses som fordelaktig. Med unntak av en av informantene, har de unge hatt sin oppvekst i Oslo og omegn. Med hensyn til foreldrenes landbakgrunn har halvparten pakistansk bakgrunn og halvparten indisk bakgrunn. Flertallet av informantene var under høyere utdanning eller de hadde nylig avsluttet sin utdanning, mens omtrent en tredjedel tok videregående opplæring. Utvalget består i hovedsak av unge voksne som kan sies å være utdannings- og arbeidsmessig inkludert. Flertallet tar, eller har planer om å ta høyere utdanning. Noen har imidlertid hatt noen «tøffe» skoleår hvor de har slitt, og det er heller ikke alle som har tatt høyere utdanning eller har planlagt å ta det.

Foreldregruppa til mine informanter har en variert utdannings – og yrkesbakgrunn. Omtrent halvparten av foreldrene arbeider i ufaglærte eller faglærte yrker. Dette er foreldre med barne- og ungdomsskole eller videregående utdanning. Det er ingen foreldre med høyere utdanning som arbeider som ufaglærte eller faglærte. Fire av de ufaglærte foreldrene er uføretrygdet i en alder av 50 år. Blant de med barne- og ungdomsskole eller videregående utdanning ser det ut til at det å være selvstendig næringsdrivende har vært en innfallspport til å oppnå sosial mobilitet. De med høyere utdanning (åtte personer) har opplevd en viss form for uttelling i arbeidsmarkedet. Tre av disse har tatt høyere utdanning i Norge og fått relevant arbeid. De fem andre har ikke relevant arbeid ut fra utdannelsen. Det yrket som går igjen blant disse foreldrene er morsmålslærer. Det yrket som går igjen blant mødrene som har ufaglært arbeid er barnehageassistent. Andre yrker blant mødrene er kantinemedarbeider, hjelpepleier, vaskejobb, sekretær og farmasøyt. Blant fedrene er det foruten morsmålslærer ikke noe bestemt yrke som går igjen. De arbeider som drosjesjåfør, trykker, lavere lederposisjon på Posten og i Ruter, ingeniør, medarbeider i cateringfirma, operasjonstekniker, fabrikkarbeider, og flere driver med forretningsvirksomhet.

Intervjuene med unge etterkommere av innvandrere fra Pakistan eller India er delvis strukturerte, der hensikten har vært å få innsikt i deres ståsted og forståelse av egne erfaringer

(Esterberg 2002). I forkant av intervjuene laget jeg en svært omfattende og detaljert intervjuguide (se Appendiks 1), men under gjennomføringen av intervjuene var det i underkant av 20 spørsmål jeg anså som mest viktig å få snakket med alle om (se Appendiks 2). Eksempelvis anså jeg det som viktig at alle informantene fortalte hvordan de viste sine foreldre takknemlighet og respekt, at de beskrev oppdragelsen, familiebakgrunnen, og fortalte om synet på utdanning og bakgrunn for valg av utdanning. Intervjuene tok form av samtaler med god mulighet til å snakke fritt, samtidig som jeg styrte informantene mot temaer jeg var interessert i. Hvert intervju varte i gjennomsnitt i to til tre timer, og resulterte i omtrent 60-90 sider tekstmateriale. Jeg har hatt epostkontakt med flere av informantene for å få svar på ulike spørsmål som har dukket opp i etterkant. Med fire av informantene har jeg foretatt oppfølgingsintervjuer for at de skulle utdype enkelte temaer. Det var fordelaktig fordi nærheten mellom meg og informantene ble styrket, og fortellingene og tolkningene deres ble gjerne rikere. Jeg har transkribert litt over halvparten av intervjuene selv. To vitenskapelige assistenter har transkribert de resterende intervjuene for meg, men jeg har selv kvalitetssikret transkriberingen opp mot lydopptak.

I kvalitative studier av innvandrere eller etterkommere av innvandrere, skisseres gjerne det å være «insider» som en fordel i forhold til tilgang på informanter og tilgang til informasjon fra informantene i en intervjusituasjon. Din (Din og Cullingford 2004) forteller for eksempel hvordan det at han er «apna» (pakistaner) bedret tilgangen til informasjon i intervjuene med etterkommere av pakistanske innvandrere i Storbritannia. Han forteller at de sa ting som – ja du er jo en apna, så du vet hva foreldrene sier. Han ble altså tillagt en innforståthet som han mente var gunstig i intervjusituasjonen. En slik tilgang ses som en fordel fordi han ved å spille på fellestrekk, samt egne erfaringer, vil kunne få tilgang til informasjon som det kan tenkes at en intervjuer med en annen bakgrunn ikke vil få. En felles «plattform» ses som viktig for å oppnå tillit, og at informantene åpner seg opp og forteller om sine erfaringer (Weiss 1994).

Jeg tror likevel at den største fordelen med å ha lik bakgrunn som informantene er tilgangen til informanter fordi man da har bedre kjennskap til hvordan man kan komme i kontakt med potensielle informanter, samt at det er lettere å få innpass. I prosessen med å finne etterkommere av vietnamesiske innvandrere, brukte jeg svært lang tid på å finne informanter. Det var mange som var uvillige til å la seg intervju, og miljøet framsto som relativt lukket. Arbeidet med å få tak i etterkommere av pakistanske og indiske innvandrere var derimot mye



enklere, og jeg opplevde disse miljøene som relativt åpne. I tillegg satt jeg da med verdifull erfaring og kunnskap om hvordan jeg kunne gå fram.

#### *4.2 Minoritetsrådgiverne*

I avhandlingens siste artikkel benyttes 21 kvalitative intervjuer med minoritetsrådgivere. De er tilknyttet Forebyggingsenheten mot tvangsekteskap, ved Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), men har hatt sitt virke i den videregående skolen. Regjeringen lanserte den 29.juni 2007 en ny handlingsplan mot tvangsekteskap. Planen inneholdt 40 nye og videreførte tiltak. Disse kom til uttrykk i «Handlingsplan mot tvangsekteskap (2008-2011)». Minoritetsrådgiverordningen ved utvalgte videregående skoler utgjorde tiltak 4 i handlingsplanen (For mer detaljerte beskrivelser av minoritetsrådgiverordningen se Steen-Johnsen og Lidén 2009; Steen-Johnsen, Lidén og Aarset 2010, 2011). Minoritetsrådgiverne har arbeidet direkte opp mot ungdom med innvandrerbakgrunn som blant annet har opplevd utfordringer knyttet til foreldres makt og autoritet. I tillegg har de arbeidet med kompetanseheving i skolen.

Selve intervjumaterialet ble samlet inn våren 2011, og ble opprinnelig benyttet til en intern rapport. I etterkant av prosjektet ble minoritetsrådgiverne spurt om intervjuet kunne benyttes i forskningssammenheng. I forespørselen la jeg stor vekt på at deres samtykke skulle være frivillig, noe som er et viktig etisk krav i samfunnsforskning (Tjora 2012). Det var ekstra viktig for meg å understreke dette i og med at intervjuene allerede var gjennomført. Hvert enkelt intervju hadde en varighet på mellom to og tre timer. Jeg skrev fylldige notater av intervjuene, og har transkribert de delene av intervjuene som er relevante opp mot artikkelen. Intervjuene ble strukturert av en intervjuguide jeg hadde laget i forkant av intervjuene (Se appendiks 3). Store deler av analysearbeidet foregikk parallelt med at jeg renskrev notatene fra intervjuene. Framgangsmåten for analysearbeidet skiller seg noe fra hvordan jeg har arbeidet med «livshistorieintervjuene». Jeg var såpass langt ut i arbeidet med avhandlingen, og hadde såpass mye kunnskap på feltet, at det var naturlig å gjøre tolkningsarbeidet parallelt.

En stor andel av de intervjuede minoritetsrådgiverne har vært utplassert i Oslo (11 skoler). Kun noen få av minoritetsrådgiverne var menn, og for å ivareta deres anonymitet, har jeg valgt å omtale alle minoritetsrådgiverne som kvinner. Det anser jeg ikke for å være problematisk, da kjønnsdimensjonen ikke er av betydning for analysene av deres utsagn. I

tillegg henvises det ikke til minoritetsrådgivernes skoletilhørighet. Disse grepene gjør også at elever de har arbeidet med ikke er gjenkjennbare gjennom informantenes fortellinger. Det kan likevel tenkes at minoritetsrådgiverne kan gjenkjenne hverandre fordi de har jobbet så tett sammen og gjennom flere år. Jeg anser ikke det som etisk problematisk, da det ikke er dem som personer som er fokus for analysene. Intervjuene med minoritetsrådgiverne handler i stor grad om de utfordringer minoritetsrådgiverne opplever at minoritetsungdom de har vært i kontakt med har. Minoritetsrådgiverne har arbeidet med ungdom som har det vanskelig, noe som naturlig nok vil farge deres fortolkninger og forståelse av hva minoritetsungdom sliter med. Deres fortellinger må derfor leses som nettopp det de er, erfaringsbaserte forståelser, som ikke kan forstås som uttrykk for generelle tendenser blant minoritetsungdom.

### *4.3 Metodetriangulering*

De kvalitative intervjuene med etterkommere av vietnamesiske innvandrere ble gjennomført i 2003 i forbindelse med min hovedfagsoppgave i sosiologi. I appendiks 4 presenteres intervjuguiden som ble benyttet. Materialet består av fire jenter og seks gutter i alderen 16 til 24. En av informantene kom til Norge i 16 års alderen, men har tatt videregående utdanning og påbegynt høyere utdanning i Norge. De andre informantene har hatt sin oppvekst i Oslo og omegn. Seks av de unge etterkommerne befant seg i videregående skole, mens fire hadde påbegynt høyere utdanning. Utvalget består av unge voksne som har klart seg relativt godt i utdanningssystemet. Se for øvrig Leirvik (2004) for mer utfyllende beskrivelser av datamaterialet. I den første artikkelen benyttes dette materialet i kombinasjon med registerdata og surveydata.

En fordel med registerdata er at man får opplysninger om hele populasjonen. Registerdataene forteller oss noe om hvorvidt foreldres utdanningsnivå er av like stor betydning for skoleprestasjoner blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere som hos unge med majoritetsbakgrunn. Dybdeintervjuer er fordelaktige for å si noe om mulige mekanismer blant et lite utvalg, og i artikkelen brukes de til å utforske hvorvidt andre forklaringer kan være relevante for de unges utdanningsatferd. Basert på de kvalitative dataene framsettes noen hypoteser om hvordan forskjeller i de unges relasjon til foreldrene kan være av betydning for deres prestasjoner. Surveydataene, som har den fordel at de er basert på ulike spørsmål til respondentene, brukes for å undersøke om de kvalitative funnene også kan gjelde flere. Vi benytter dataene til å undersøke hvor viktig foreldres meninger er for utdannings- og

yrkesvalg, og for å se om foreldres oppdragelsesstil er en relevant faktor for utdanningsforskjeller.

En fordel med metodetrianguleringen er muligheten til å gå i dybden av en enkeltgruppe, der vi kan utforske ulike forskningsspørsmål. Det gir oss en bredere forståelse av hvilke faktorer som er relevante for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere. Eksempelvis brukes de kvalitative dataene som bakgrunn for konstruksjon av en foreldrestil-indeks. Tidligere forskning har pekt på behovet for å nyansere tradisjonelle modeller av foreldrestil fordi innvandreres oppdragelse ikke passer inn i de tradisjonelle modellene på samme måte som oppdragelse blant «vestlige» foreldre gjør (Dumka, Gonzales, Bonds og Millsap 2009; Spera 2005). Ved å ta utgangspunkt i de kvalitative intervjuene var det lettere å konstruere en indeks som i større grad tar hensyn til slike innvendinger.

Det finnes imidlertid utfordringer ved å bruke flere datakilder i en og samme artikkel. Den største utfordringen er slik jeg ser det knyttet til bruken av kvalitative data. Artikkelformatet og kombinasjonen av ulike datakilder fører til at noen av nyansene i presentasjonen av de kvalitative dataene forsvinner. Noe av den rikheten som kjennerkjenner kvalitative data går tapt, og framstillingen blir mer stilisert. Det betyr imidlertid ikke at analysene der de kvalitative dataene brukes er mindre «sanne», de er bare magrere enn de andre kvalitative analysene i de tre andre artiklene avhandlingen består av. En slik magerhet kan føre til at det er vanskeligere å underbygge fortolkningene med tilstrekkelig referanse til deltakernes egne refleksjoner, noe som ses som viktig for kvaliteten på tolkningene (Fangen 1997). Vi veier noe opp for magerheten ved at vi kan si noe mer generelt om den vietnamesiske etterkommergruppa, ettersom vi kan generalisere ut fra de kvantitative dataene.

#### *4.4 De unges livshistorier*

Intervjuene jeg har foretatt med de unge med vietnamesisk, pakistansk eller indisk bakgrunn kan betraktes som livshistorieintervjuer, der jeg har fått de unge til å fortelle om sine erfaringer fra oppvekst og skolegang, samt at de yngre informantene har blitt spurt om deres framtidsplaner. For beskrivelser av intervjuene med informantene med vietnamesisk bakgrunn, se Leirvik (2004). Et livshistorieintervju kan enkelt sagt forstås som en historie et individ forteller om sitt liv eller om utvalgte aspekter ved sitt liv. En vanlig tilnærming til hva livshistorier kan gi av informasjon er at man ser de som intervjues som «informanter» som gir

informasjon om den sosiale verden de befinner seg i, samtidig som informantenes fortellinger ses som fortolkninger (Bertaux og Thompson 1997). Fortellingene er med andre ord utsagn om den sosiale verden slik den ble erfart. Det er en slik fortolket erfaring jeg igjen fortolker, og dermed oppstår en såkalt dobbelhermeneutikk (Fangen 1997). Bertaux og Thompson (1997) argumenterer for at man gjennom folks livshistorier om sosial mobilitet kan si noe om sosiale strukturer i samfunnet, mulige hindringer og forståelsen og håndteringen av disse. Folks livshistorier kan på den måten bidra til å forstå større samfunnsmessige fenomener. Fortellingene til de unge forstås på en slik måte i avhandlingen. Ved å sette fortellingene inn i en større kontekst kan de bidra til å peke på større sosiale mønstre.

Når de unge forteller sin livshistorie er det bestemte hendelser og erfaringer som velges ut, samtidig som andre erfaringer og hendelser ikke nevnes, en kan si de har en selektiv tolkningsramme (Lundqvist 2010). Likevel bidrar også forskeren til at bestemte hendelser og erfaringer gis større vekt enn andre, fordi intervjuet kan ses som noe forskeren og den som intervjues skaper sammen. Eksempelvis har jeg lagt vekt på å få beskrivelser av foreldres vektlegging av høyere utdanning. Det gjør at de unge «tvinges» til å reflektere rundt hvordan foreldrene har hatt, eller ikke har hatt, en betydning for deres utdanningsvalg.

Livshistoriefortellingene er således ikke bare et resultat av de unges selektive tolkningsrammer, men også av forskerens selektive tolkningsrammer. De er sosialt konstruerte både fordi de består av de unges fortolkninger samtidig som de også er et produkt av relasjonen mellom forsker og informant (Lundqvist 2010). Det betyr ikke at historiene er «usanne», men at de tar utgangspunkt i en erfart og fortolket virkelighet. Foruten en vektlegging av det levde livet, har flere av historiene de unge forteller også blikket framover. De forteller om hvilke utdanningsvalg de planlegger å gjøre, og bakgrunnen for disse valgene. Lundqvist (2010:74-75), som har gjort en studie av karrierevalg blant unge innvandrere på videregående, argumenterer for at slike framtidsrettede fortellinger kan analyseres som livshistoriefortellinger fordi slike framtidsplaner formuleres i nuets posisjon, samt i lys av tidligere erfaringer. Framtidsrettede fortellinger er forestilte handlingsforløp, men er samtidig en sammensmelting av tidligere erfaringer.

#### *4.5 Kommunikativ gyldighet og rimelige tolkninger*

Selv om noen av informantene med vietnamesisk, pakistansk eller indisk bakgrunn har hatt faglige utfordringer på skolen, er de i all hovedsak ungdom og unge voksne som har klart seg relativt godt i utdanningssystemet. Det er av betydning for hva slags kunnskap vi får. De unges livshistorier er fortellinger om suksess, og avhandlingen gir sånn sett et ensidig bilde av virkeligheten. Som nevnt er det en større grad av polarisering i utdanningssystemet blant etterkommere enn blant den øvrige befolkningen. Modood (2005:305) kritiserer tidligere forskning for enten å søke forklaringer på hvorfor noen gjør det godt, eller hvorfor noen gjør det dårlig, og at forskningen dermed ikke klarer å forklare den polarisering som finner sted. Selv om de unges fortellinger ikke bare viser «solskinshistorier», men også omhandler de utfordringer de har stått overfor, vil en slik kritikk i og for seg også kunne reises mot livshistorieutvalget i avhandlingen. Fortellingene deres gir i liten grad kunnskap om de erfaringer og utfordringer mer marginalisert ungdom har hatt.

Intervjuene med minoritetsrådgiverne utgjør i så måte en viktig motvekt til «suksesshistoriene». Deres erfaringer er knyttet til de som på ulike måter møter på utfordringer i skolen. Mange av minoritetsrådgiverne arbeider ved skoler der faglige problemer, frafall og manglende gjennomføring gjør seg gjeldende. Også de som har arbeidet på skoler der slike problemer i mindre grad gjør seg gjeldende, har arbeidet med ungdom med innvandrerbakgrunn som har faglige og sosiale utfordringer. Samlet sett viser intervjuene ulike sider av «medaljen», noe som er av betydning for den kunnskapen som kan genereres ut fra avhandlingen.

En utfordring ved å bruke kvalitative data på dette feltet, er at selv om sammenhengen mellom klassebakgrunn og utdanningsvalg blant etnisk norske er godt empirisk dokumentert, vet vi for lite om de prosessene som påvirker den sosiale ulikheten vi finner i utdanningsvalg blant etnisk norske (Fekjær 2009). Vi vet altså ikke nok om mekanismene som er spill og hva som påvirker utdanningsatferd. Det innebærer at man i en kvalitativ studie om utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere, står i fare for å betrakte mekanismer som «innvandertypiske», selv om det også kan være slik at de samme mekanismene gjør seg gjeldende blant etnisk norske. Dette er viktig å ha med seg i lesningen av de fire artiklene som inngår i avhandlingen. Imidlertid vil det å samtale med tidligere forskning og teori bidra til å underbygge eller sannsynliggjøre tolkninger og argumentasjon som framsettes, og sånn sett

styrke den kommunikative gyldigheten (se Tjora 2012:206). Dette er også viktig med tanke på et ideal om å kunne framsette det Fangen (2004:208) betegner som rimelige tolkninger. Hun viser at det er mulig å skille mellom en sannsynlig eller rimelig tolkning, en mulig tolkning og en spektakulær tolkning, der en rimelig tolkning har størst tolkningsprobabilitet. For at tolkningene skal kunne framstå som rimelige er det viktig at man forsøker å argumentere for egne tolkninger, samt underbygge dem med eget materiale.

En vektlegging av kulturelle praksiser som årsaksforklaringer på utdanningsatferd blant innvandrere- eller etterkommergrupper må gjøres med forsiktighet. I studier av en enkeltstående gruppe er det en fare for at man behandler mekanismer som en typisk kulturell praksis for den innvandrergruppa man studerer, selv om det kan tenkes at liknende mekanismer finnes hos andre etterkommergrupper, eller at det heller er snakk om praksiser som oppstår som en følge av migrasjonsprosessen. Det å enten gjøre sammenliknende studier eller se egen studie i et komparativt lys kan altså være en hensiktsmessig framgangsmåte når man skal se nærmere på hvordan kulturelle praksiser er relevante for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere. Det å se egne funn i et komparativt lys, øker også muligheten til å kunne framsette «rimelige» tolkninger, det vil si at tolkningsprobabiliteten styrkes.

Jeg ser som nevnt på tre ulike etterkommergrupper. Studien er likevel ikke komparativ i den forstand at jeg foretar omfattende sammenlikninger av gruppene. Ettersom etterkommere av indiske innvandrere har større sannsynlighet for å fullføre utdanning enn etterkommere av pakistanske innvandrere (Fekjær 2007a), ville det vært interessant å se om det er forskjeller i normer og verdier som kan bidra til å forklare utdanningsforskjellene mellom de to gruppene. Analysene av intervjuene med de unge har ikke gitt grunnlag for en slik sammenlikning. Ut fra intervjuene er det tydelig at det er fellestrekk, og ikke forskjeller, som er framtreddende.

Framfor å sammenlikne de vietnamesiske, pakistanske og indiske etterkommerne, har jeg vært mer opptatt av mulige forklaringer på hva som kan forklare utdanningsforskjeller innad i de ulike gruppene, og landbakgrunn som sådan står ikke sentralt. Det å se på tre grupper har likevel gjort det noe enklere å ikke betrakte kulturelle praksiser som noe som er spesielt for én gruppe. De tre gruppene jeg fokuserer på tilhører den sørasiatiske regionen. For å unngå å behandle aspekter som særegne uttrykk for sørasiatisk kultur har jeg bestrebet å trekke inn relevant forskning, for på den måten å se funn blant de informantene jeg har snakket med i et komparativt lys. Det kan bidra til å styrke validiteten.

I intervjuene med minoritetsrådgiverne la jeg særlig merke til betydningen av den forforståelse man innehar. På det tidspunkt hadde jeg kommet langt i arbeidet med analysene, jeg hadde publisert to av artiklene og var så å si ferdig med den tredje. Min forforståelse var dermed preget av den kunnskapen og de analysene jeg allerede hadde gjort. Litt overdrevet kan man si at jeg gikk inn i intervjuene med en forestilling om at minoritetsrådgiverne skulle beskrive innvandrereldres utdanningsforventninger som en positiv drivkraft, slik forskningsfeltet og de unge informantene mine i hovedsak hadde gjort. Det gjorde de imidlertid ikke. De omtalte det for eksempel ikke som forventninger, men press, og de hadde flere fortellinger der de illustrerte hvorfor de var kritiske til presset de mente enkelte innvandrereldre utsetter barna sine for. Det var derfor interessant å følge opp og få dem til å utdype hvorfor de hadde en ganske annerledes forståelse av dette enn meg. Det å intervju minoritetsrådgiverne ga meg mulighet til å se innvandrereldres høye utdanningsforventninger fra flere synsvinkler, noe jeg mener styrker validiteten.

#### *4.6 Analyseprosessen*

Tjora (2012) argumenterer med at det, i den første kodingen av datamaterialet, er hensiktsmessig å jobbe nært opp til empirien og bruke begreper som allerede fins i datamaterialet. Målet i denne fasen er å lage tekstmære koder, det vil si koder som er utviklet fra dataene og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller fra planlagte temaer som for eksempel temaene i en intervjuguide. I datamatrixene jeg laget hadde jeg en mye mindre induktiv strategi enn den Tjora anbefaler. Jeg benyttet noen empirinære koder, men i hovedsak ble datamatrixene strukturert ut fra en rekke av temaene i intervjuguiden. Intervjuguiden bygget igjen på eksisterende forskning og teori (Se appendiks 5). På den måten besto den første systematiseringen av en a priori teoretisk orientering eller logisk deduktiv tilnærming (Weston mfl. 2001). Intervjuene besto av et relativt omfattende tekstmateriale (om lag 1700 sider), og en systematisering og sammenfatning av meningsinnholdet i intervjuene var en effektiv måte å oppnå en oversikt over materialet. Jeg laget matrixer med hver enkelt informant, samt tematiske oversikter der alle informantene var representert, det Thagaard (2003) omtaler som personsentrerte og temasentrerte tilnærminger.

I analysearbeidet med hver enkelt artikkel har jeg benyttet en mer induktiv kodingsstrategi. Jeg har i disse prosessene funnet fram til tekstmære koder, der jeg benyttet søkefunksjonen i

Word som et verktøy til å søke i datamatrixene og ikke minst i selve intervjuene. Ut fra dette lagde jeg dokumenter med utdrag fra intervjuene. I dokumentene skrev jeg deretter merknader i margen, som enten besto av enkle tolkninger eller mer teorinære begreper. Jeg markerte også enkelte avsnitt eller mindre utsagn i disse utdragene. På den måten foregikk kodingen mer eller mindre parallelt med analyseprosessen, samtidig som jeg også framhevet det jeg så som mest relevant. Utdraget nedenfor tilhører koden «fest og regler», og illustrerer måten jeg har arbeidet på. Svaret informanten gir dreier seg om hvorvidt vennene forstår at hun ikke får lov til å være med på klassefester og lignende.

«Hvis du mener de, venna mine, utlendingene, dem skjønner det jo fordi det bygger på det samme fra barneskolen og ungdomsskolen, men nå forstår dem det enda bedre for nå er jo alkohol og dop og masse tull innblanda, så sier du nei, så veit de hva du mener, mens de norske, jeg tror ikke dem bryr seg engang jeg, dem er for opptatt av å bli drita fulle, det er sånn hver helg, så jeg har det bra jeg uten et forhold til alkohol, vi har jo som regel revyfester og sånt noe her da, jeg har aldri vært interessert i det, ikke noen i familien min heller, verken bror eller lillesøster eller noe sånt, fettere, kusiner, og du ser jo oftest på de revyfestene så ser du ingen utlendinger, det er bare nordmenn, **det er de rike barna som leker**».

I margen har jeg skrevet: «Hun har utvikla en veldig motstand mot norske – hun setter likhetstegn mellom norske og middelklasse/høyere – de rike barna som leker». Utdraget handler helt tydelig om venners og skolekameraters forståelse av om man får lov til å være med eller ikke. Men det jeg finner mest interessant med utdraget er altså hvordan fortellingen samtidig uttrykker en motstand mot norsk ungdom, og hvordan hun kobler det til klasse. Hun opplever at det er et skille mellom det hun betegner som utlendinger og norske, og kobler det til besittelsen av økonomisk kapital. Dette kan ses som en «sidefortelling» til fortellingen om de grensene hun har hjemme og vennenes forståelse av disse grensene. Slike sidefortellinger har vært godt representert på grunn av måten jeg har arbeidet med koding og analysing. Det gjør at rikheten i materialet opprettholdes når man skal begynne skriveprosessen.

En slik måte å jobbe på, der jeg foretok nye tekstmære kodinger i arbeidet med hver enkelt artikkel, har gjort at jeg har beholdt en nødvendig nærhet til informantene. Ettersom arbeidet med avhandlingen har strekt seg ut i tid, og intervjuene mine er relativt omfattende, har måten å jobbe på vært hensiktsmessig for å oppnå dyp forståelse for de ulike områdene avhandlingen berører. Samtidig har datamatrixene jeg først lagde vært et viktig verktøy, fordi de har gjort



det mulig å relatere den utvalgte tematikken til en sammenfatning av de unges fortellinger. Dokumentene med de empirinære kodene utgjør grunnlaget for analysene i de ulike artiklene. Jeg har i denne prosessen startet ut med tekster som er relativt empirinære, og der tolkningene som gjøres er relativt enkle. Deretter har jeg forsøkt å koble inn teorier og begreper, samt se det opp mot tidligere forskning. Det innebærer at jeg har testet ut ulike begreper og teoretiske «spor», før jeg har funnet fram til en «match» mellom empiri og teori. En slik prosess gjøres i en slags samtale med seg selv, men også slik Tjora (2012) påpeker er viktig, i samtale med fagfeller både ved at de leser teksten og ved at man selv forholder seg til tidligere forskning og teori.

### «Samtaler» med tidligere forskning og teori

I avhandlingen står sosial kapitalbegrepet sentralt, og teorier knyttet til begrepet utgjorde også en viktig kunnskapskilde i utformingen av intervjuguiden, samt en viktig del av min forforståelse. I analysearbeidet valgte jeg bevisst å unngå å ta utgangspunkt i sosial kapitalbegrepet, det var de empirinære kodene som strukturerte analysene. Jeg har likevel endt opp med å benytte sosial kapitalrelaterte teorier i utstrakt grad. At en slik måte å se materialet på er den eneste eller nødvendigvis den beste måten er derimot mulig å diskutere. Nedenfor illustreres noe av de «samtalene» jeg har hatt med tidligere forskning, samtaler som har hatt som mål å styrke den kommunikative validiteten. Archer og Francis (2006) bruker Bourdieus kapitalforståelse og habitusbegrep for å forklare liknende mekanismer i forhold til utdanningsvalg blant britisk-kinesisk ungdom. Det er mulig å finne likhetstrekk mellom deres funn og mine, men hvordan dette presenteres er imidlertid forskjellig fordi vi benytter ulike teoretiske rammeverk.

Archer og Francis snakker for eksempel om at foreldre og familie gjorde seg selv til en ressurs for barna som familiekapital. Begrepet handler om hvordan familien brukte, mobiliserte og skapte andre kapitalformer (sosial, økonomisk og kulturell kapital i Bourdieus terminologi), og at familien ga dem en habitus der forventninger om mobilitet var et viktig narrativ. Det å investere i privatundervisning ble for eksempel sett som mobilisering av økonomisk kapital, der mobiliseringen ble betraktet som familiekapital. Innenfor et sosial kapitalperspektiv vil derimot det at man bruker tid og ressurser på å investere i sine barns utdanning betraktes som sosial kapital. Hos Francis og Archer ble foreldrenes verdsetting av utdanning og konkurransementaliteten i den britisk-kinesiske gruppa, sett som et uttrykk for

at de skapte en «diasporisk kollektiv habitus», der høyere utdanning blir noe som «folk som oss gjør». Modood (2004), som bruker etnisk kapital som teoretisk forståelsesramme, betegner det samme fenomenet som «normativ identitet».

Archer og Francis påpeker at den kollektive habitusen er noe som eksisterer uavhengig av klasse (se også Francis og Archer 2005), og det er nettopp et slikt fravær av klasse som gjør at Modood betrakter den normative identiteten som etnisk kapital. Lauglo (2010) og Modood (2004) argumenterer med at foreldrenes utdanningsverdsetting og mobilisering av ressurser viser at tradisjonelle reproduksjonsforklaringer ikke er like egnede til å forklare utdanningsatferd blant etterkommere som blant etnisk norske. I mitt materiale er det en av informantene som reflekterer litt rundt betydningen av klasse blant etterkommere av innvandrere. Hun skisserer at det å være innvandrers eller barn av innvandrere for noen kan være som en slags joker, som gjør at du har mulighet til å se forbi klasseskillene. Du ser ikke at de er der på samme måte som for de norske, fordi du tross alt har *«foreldre som tok det gjerne steget og dro til et land der du bare kunne ingenting... og the sky is the limit»*. Dermed er «alt» mulig. At klasse på den måten ikke fungerer like strukturerende, gjør jo nettopp at det å ha et analytisk rammeverk som tar utgangspunkt i teorier som omhandler reproduksjon av klasse, slik Francis og Archer gjør, ikke vil være hensiktsmessig. En annen fordel med å benytte etnisk kapital er at det gir rom for å fokusere på både positive og negative konsekvenser av en kapitalform, slik Portes (1998) påpeker. Vi ser her hvordan en «samtale» med tidligere forskning, ulike teorier og selve datamaterialet er med på å forme hvilke begreper og teorier man til slutt faller ned på.

### Konseptuell generalisering

Den siste delen av analysearbeidet handler om å forme teksten om til en fortelling i artikkelformat. Artikkelformatet krever at man må fortelle en klar og tydelig historie, og at problemstillingen må spisses så mye at mange illustrerende sitater og også relevante poenger må tas ut av teksten. Jeg opplever at noe av nyansene, sidefortellingene og motfortellingene i materialet forsvinner i en slik prosess. Først og fremst kan det å «skrelle» bort mye informasjon være smertefullt, fordi man opplever at rikheten i datamaterialet forsvinner. I tillegg begrenses mulighetene for det Tjora (2012) kaller naturalistisk generalisering. Enkelte argumenterer for at avgrensede casestudier som ikke eksplisitt drøfter et generaliseringspotensial, likevel kan ha forskningsmessig nytte fordi andre forskere i sin

lesning kan teste studiens gyldighet. Forskning som skal legge til rette for naturalistisk generalisering må beskrive case og kontekst langt mer detaljert enn det man vil finne rom for i en vitenskapelig artikkel (Tjora 2012:211).

Tjora (2012) mener at man gjennom kvalitativ forskning i særlig grad kan bidra med konseptuell generalisering. Med det menes at man kan utvikle begreper, typologier, modeller, metaforer, eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. I en slik form for generalisering hever man blikket og stiller spørsmål av typen: «Hvis man ser mer generelt på dette, hva handler det om? Finnes det noen begreper som fanger opp sentrale trekk ved observasjoner og funn? Finnes det noen dimensjoner som kan brukes til å skissere variasjon i materialet?» (Tjora 2012:215). Gjennom artiklene er det mulig å oppnå nettopp en slik form for generalisering. Eksempelvis er det slik at jeg i den tredje artikkelen blant annet beskriver hvordan kaste som en subkulturell kapitalform kan bidra til å «forstyrre» den antatte sammenhengen mellom klasse og utdanningsvalg blant unge med innvandrereforeldre fra Pakistan eller India. Funnene som sådan vil ikke ha relevans for etterkommergrupper der kaste ikke er et differensieringsprinsipp, men det er mulig å trekke et mer generelt poeng ut av funnene. I andre etterkommergrupper kan det være andre differensieringsprinsipper som gjør seg gjeldende. Eksempelvis kan klanstilhørighet ha en slik sorterende funksjon blant somaliere og etterkommere av somaliere. Det generelle poenget i artikkelen er at subkulturelle kapitalformer kan forstyrre den forventede sammenhengen mellom klasse og utdanning, og ut fra dette kan vi si at det å bruke begrepet subkulturell kapital vil kunne ha relevans ut over de tilfellene som er studert. Hvilke kapitalformer som kan virke forstyrrende i ulike etterkommergrupper er derimot et empirisk spørsmål.

#### *4.7 Strukturelle forskjeller*

I intervjusammenheng er det ofte hensiktsmessig å innta en posisjon som en som vet lite eller som ikke vet noe (Fangen 2004:68). Det gjør det lettere å stille spørsmål ved det selvsagte. Det å innta en slik posisjon var imidlertid vanskeligere i intervjuene med minoritetsrådgiverne enn det var i intervjuene med de unge med vietnamesisk, pakistansk eller indisk bakgrunn. Det virket som om minoritetsrådgiverne antok at jeg satt inne med den samme bakgrunnskunnskapen og forståelsen som de selv hadde, og de snakket derfor med en selvsagthet om tematikken. Det var vanskelig å få dem til å konkretisere, og det var også vanskelig å få dem til å tydeliggjøre hva de mente og hvordan de tolket fortellingene de

presenterte. Det var flere ganger de ikke fullførte en fortolkning, og det kan virke som om de trodde at intervjueren intuitivt kunne trekke slutninger ut av fortellingen. I og med at jeg faktisk satt inne med en del kunnskap på feltet, var det i intervjusituasjonen en utfordring å få dem til å utdype tattforgritthetene, stille spørsmål ved det selvsagte. Jeg forsøkte å løse det ved at jeg blant annet gjorde dem oppmerksom på at de snakket med en selvsaghet, og ved at jeg prøvde å få dem til å utdype. Disse grepene ga meg mer rom for å innta en rolle som minner mer om «en som vet lite», og jeg anser det som en viktig strategi med tanke på dataenes kvalitet. Innenfor metodelitteraturen argumenteres det som nevnt for at en felles plattform er hensiktsmessig, men i intervjuene med minoritetsrådgiverne var det tydelig at den innsiderollen jeg fikk ikke utelukkende var fordelaktig.

En årsak til at minoritetsrådgiverne snakket med en selvsaghet kan være at de gjennom flere års samarbeid har opparbeidet seg det som betegnes som en institusjonell logikk. Med dette menes «normer, verdier og forestillinger som strukturerer tankesettet til aktører i organisasjoner» (Thornton 2002:82). Minoritetsrådgiverne oppfattet meg som en som var innenfor, som en del av organisasjonen, noe jeg også var i og med at jeg også arbeidet i Forebyggingsenheten mot tvangsekteskap da jeg gjennomførte intervjuene. Det at de så meg som en «insider» kan ha bidratt til at de i liten grad redegjorde for den institusjonelle logikken de tenkte og arbeidet ut fra. Jeg var imidlertid nyansatt og sånn sett en fremmed for mange. Det er derfor litt overraskende at de i så stor grad anså at slutningene som kunne trekkes ut av fortellingene var intuitive. Det å bli behandlet som en som var innenfor hadde også noen positive sider. Det gjorde det enklere å finne fram til en felles plattform, noe som er viktig med tanke på å oppnå tillit (Weiss 1994).

### En felles plattform

Som tidligere nevnt argumenteres det for at det å ha lik etnisk bakgrunn som de man intervjuer, er en fordel for tilliten man oppnår, og dermed for kvaliteten på intervjuene (Din og Cullingford 2004). Men slik jeg har erfart det, er ikke det om man har innvandrerbakgrunn eller norsk bakgrunn det mest avgjørende for om man finner en felles plattform. Det påpekes også av Weiss (1994:139): *«It seems like common sense that it would be better for the interviewer to be of the same race and, if possible, of the same ethnic background as the respondent. My own experience has been that here common sense is mostly wrong»*. Han

argumenterer videre for at slike kategoriseringer kan ha en viss betydning i de innledende fasene av intervjuet, men at det ikke påvirker kvaliteten på intervjurelasjonen.

Det å ha lik etnisk bakgrunn vil heller ikke fjerne maktrelasjonene som er tilstede mellom forsker og informant. Det finnes en rekke andre fellestrekk enn «etnisitet» man kan spille på, noe Francis og Archer (2005) påpeker. De stiller seg kritisk til en tilnærming som argumenterer for at forsker og informant bør ha samme etnisitet, fordi det i seg selv ikke garanterer intervjukvalitet. Det er dessuten slik at individer har ulike faktorer i sin identitet som de spiller på, og disse er heller ikke fastlagt en gang for alle. I intervjuene opplevde jeg til og med at det å ha en annen bakgrunn enn informantene var positivt, fordi de måtte forklare og utdype for å være sikker på at jeg forsto det de snakket om. Det å kunne innta rollen som «en som vet lite» var med andre ord hensiktsmessig.

### «Annerledeshet»

En utfordring i intervjuene som potensielt kunne bidra til å skape en viss avstand var blant annet ved spørsmål om de unges relasjon til foreldrene og foreldrenes oppdragelse. Min manglende kunnskap og «annerledeshet» ble tydeligere i slike spørsmål. Flere ganger opplevde jeg at spørsmålet ble tolket som «hva er det som er så annerledes med deg og dine innvandrereldre?». Dette kunne resultere i noe motvillighet mot å snakke om temaet. I slike situasjoner ble jeg merkbart en representant for «de norske» og deres manglende forståelse. Eksempelvis er det en av jentene som forteller at foreldrene har en ganske fri oppdragelse. Jeg ønsker at hun skal utdype dette og forsøker derfor å få henne til å spesifisere hva som var likt eller forskjellig fra de andre hun har vokst opp med. Hun responderer med å si at det var ganske likt. Jeg følger opp med å spørre om hun hadde noen regler, og hun svarer at hun hadde vel inneregler hun som alle andre, og hun presiserer at reglene ikke var noe annerledes enn for andre. Hun poengterer også andre steder i intervjuet at familien ikke skiller seg fra norske, selv på spørsmål som ikke fokuserer på slike forskjeller. Etter å ha spurt flere spørsmål på ulike tidspunkt og på ulike måter må jeg til slutt gi opp å få henne til å beskrive forskjeller og likheter mellom egne foreldres oppdragelse og andre foreldre hun kjenner til. For meg virket det som hun var lei av å få spørsmål om forskjeller. Til tross for at informasjonen om foreldrenes oppdragelse blir litt mager, kunne resultatet av å fortsette å be henne konkretisere, blitt at den tilliten jeg hadde opparbeidet ble brutt. Med tanke på dataenes kvalitet besluttet jeg å la være å stille flere spørsmål om dette.

Selv om hennes beskrivelser av foreldrenes oppdragelse ble noe magre, forteller motvilligheten en fortelling om det å vokse opp som «annerledes» i det norske samfunnet. Motstanden hun utviser kan forstås som hennes «normaliseringsprosjekt». Hun ønsker ikke å framstå som annerledes, og det er tydelig at hun har erfaringer som har gjort at hun ønsker å framstå som norsk. Frustrasjonen over å bli betraktet som annerledes kommer tydelig til uttrykk i hennes motstand mot å bli behandlet som annerledes. Det å presentere egne foreldre som «alle andre» eller som annerledes enn «typiske innvandrerforeldre» er ikke uvanlig, noe Aarset mfl. (2008:13-14), som har intervjuet innvandrerungdom om verdier, normdannelse og livsvalg, peker på. De viser til at ungdommene de snakket med var svært bevisste det stereotypiske bildet som eksisterer av «innvandrerforeldre» og at de derfor var opptatt av å formidle at deres foreldre var annerledes enn det de kalte «typiske innvandrerforeldre».

For å unngå en potensiell avstand i slike situasjoner, pleide jeg ofte å presisere at jeg var ute etter at de skisserte forskjeller og likheter mellom egne foreldre, og foreldrene til venner og klassekamerater. En slik strategi ga ofte gode resultater, om enn ikke alltid slik vi så i intervjuet beskrevet ovenfor. I samtalen med flere informanter var imidlertid min «norske» annerledeshet en fordel. En av jentene var for eksempel veldig opptatt av å fortelle meg hvordan det virkelig var, hvor ille foreldrene kan være, og hvor strenge grenser de faktisk opererer med. Som vi ser kan det å være annerledes og mangle en innsidekunnskap også gjøre at man kan spørre flere naive og undrende spørsmål (Fangen 2004). Man kan spille på sin uvitenhet, og dermed er det lettere å få informantene til å konkretisere sine mer generelle utsagn, noe som er fordelaktig for kvaliteten på intervjuene. Det er lettere å si utsagn av typen; «jeg forstår ikke helt, kan du prøve å forklare hvorfor det er slik», når man er «annerledes».

Det er særlig når man forsøker å spille på antatte fellestrekk som ikke fungerer, man i størst grad merker de strukturelle forskjellene mellom forsker og informant. I et av intervjuene med en svært åpenhertig og pratsom jente, prøvde jeg å få henne til å konkretisere den generelle fortellingen hennes om oppvekst i en av Oslos drabantbyer. For å gjøre det enklere å skjønne hva jeg var ute etter, eksemplifiserte jeg med egen oppvekst i en annen av Oslos drabantbyer. Jeg fortalte at det nabolaget jeg vokste opp i med min søster og mor, i hovedsak besto av enslige norske mødre med barn og innvandrerfamilier med barn. Ved å henspille på en oppvekst i blokk på Oslos østkant forsøkte jeg å signalisere at vi ikke var så ulike. En slik

strategi hadde fungert relativt godt i flere intervjuer, men viste seg å være ganske feilslått i dette intervjuet. Hun oppfattet eksempelet som at jeg indirekte sa at hennes familie i likhet med enslige mødre hadde hatt dårlig råd i oppveksten, og hun ble litt provosert. Episoden kunne ført til et tillitsbrudd, men i stedet ble hun opptatt av å kontrastere egen familie til familier med lite økonomisk kapital, og resultatet var at hun ga informasjon hun ellers ikke ville gjort. De ulike fortellingene jeg har trukket fram viser tydelig at likhet og annerledeshet mellom forsker og informant vil slå ulikt ut avhengig av hvem man intervjuer, og at det ikke er gitt i forkant, men er noe man må føle seg fram til underveis i intervjuene (Weiss 1994).

#### *4.8 Et rikt materiale med grunnlag for konseptuell generalisering*

Samlet sett er det kvalitative datamaterialet som ble samlet inn til doktorgradsarbeidet et omfattende og rikt materiale der mange ulike faktorer berøres. Materialet er så rikt at langt fra alle sidefortellingene får plass i selve presentasjonen av materialet. Jeg har i avhandlingens artikler, men særlig i disse metodiske betraktningene, vist hvordan jeg har arbeidet med dataene og hvordan analyseprosessen har foregått. For å ytterligere styrke gyldigheten har jeg diskutert dataenes kvalitet ved å vise fram styrken i dataene samtidig som jeg har skissert utfordringer jeg har stått overfor. Gjennom ulike eksempler som viser de prosesser jeg har vært igjennom, har jeg etterstrebet en åpenhet rundt hvordan jeg har gjennomført forskningen. Jeg har også forsøkt å si noe om hva slags kunnskap studien kan gi. Intervjuene med minoritetsrådgiverne ga meg mulighet til å se utdanningsdrivet fra ulike perspektiver, noe jeg ser som viktig for validiteten. Gjennom bruk av kvalitative data har det vært mulig å utforske avhandlingens overordnede problemstilling, og jeg anser det metodiske designet som en hensiktsmessig måte å løse problemstillingen på.

Jeg har i avhandlingens artikler sannsynliggjort tolkninger ved å underbygge dem med eget materiale, samt ved å samtale med tidligere forskning og teori. Dette med tanke på at tolkningene skal framstå som rimelige, og for å styrke den kommunikative validiteten. Analysene i avhandlingen gir særlig grunnlag for konseptuell generalisering, der de mekanismene som presenteres også kan ha overføringsverdi til studier av andre etterkommergrupper.

## 5. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE

**Fekjær, Silje Noack og Leirvik, Mariann Stærkebye (2011): Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (1), 117-134.**

Artikkelen er skrevet i samarbeid med Silje Noack Fekjær. Vi har delt forfatterskapet mellom oss. Silje har hatt ansvar for de kvantitative og jeg for de kvalitative analysene. Artikkelen er ellers skrevet i tett samarbeid.

I artikkelen ser vi på betydningen av foreldres utdanning, og relasjonen mellom foreldre og barn, for å forklare skoleprestasjoner blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere. Vi er opptatt av hva som kan forklare de relativt høye skoleprestasjonene man finner i denne gruppa, men utforsker også hva som kan bidra til å forklare forskjeller internt i etterkommergruppa. Resultatene, som baserer seg på registerdata, indikerer at foreldrenes utdanningsnivå ikke kan forklare det relativt høye prestasjonsnivået blant etterkommerne, og at foreldrenes utdanning har mindre forklaringsverdi enn blant unge med norske foreldre. Unge med norsk bakgrunn får mer uttelling av å ha foreldre med videregående utdanning enn de med vietnamesiske innvandrerforeldre. Prestasjonsforskjellene mellom de som har foreldre med grunnskole og de som har foreldre med videregående utdanning er svært små i den vietnamesiske etterkommergruppa. Til sammen utgjør disse to utdanningsgruppene 84 prosent av hele etterkommergruppa. I begge grupper er det derimot slik at det å ha foreldre med bachelorutdanning gir uttelling. Prestasjonsforskjellene mellom de som har foreldre med videregående og bachelorutdanning er relativt sammenfallende i de to gruppene.

I artikkelen diskuteres ulike årsaker til at sosial bakgrunn har en svakere effekt, og vi går mer i dybden av en av forklaringene: et særegent utdanningsdriv. Gjennom de kvalitative dataene skisseres muligheten for at utdanningsdrivet kan forstås ut fra den takknemlighetspraksis som gjør seg gjeldende. De unge uttrykker at deres prestasjoner og utdanning kan ses som tegn på takknemlighet overfor foreldrene. De unges atferd og utdanningsatferd ses som et speilbilde av foreldrenes oppdragelse, noe som gjør at utdanning som takknemlighetssymbol forsterkes. Slike kulturelle praksiser er tidligere beskrevet også i andre etterkommergrupper i ulike land. Takknemlighetspraksisen kan som sådan ikke forklare utdanningssuksess blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere spesielt. Imidlertid kan slike praksiser bidra til å forklare det utdanningsdrivet man finner hos flere etterkommergrupper mer generelt. En slik fortolkning



styrkes ved funn basert på surveydataene, der vi finner at blant unge med innvandrerforeldre fra Vietnam, Pakistan, Tyrkia og Sri Lanka er det langt flere som synes det er viktig å innfri foreldres utdannings – og yrkesønsker enn blant unge med norske foreldre.

De kvalitative dataene gjør det mulig å utforske hvordan forskjeller i foreldrenes oppdragelse kan bidra til å forklare prestasjonsforskjeller. Tidligere forskning peker på at man bør se bort fra mer generelle oppdragelsestypologier. Man bør heller ta utgangspunkt i kulturelle praksiser for oppdragelse, det vil si at man bør operere med en mer kontekstavhengig modell når man ser på betydningen av foreldrestil blant innvandrere og etterkommere. Funnene i vår artikkel peker i retning av at unge med foreldre som vektlegger «lydighet og åpenhet» gjør det bedre på skolen enn unge med foreldre som vektlegger «lydighet og underkastelse». En slik forskjell i prestasjoner og foreldretype ser ut til å kunne kobles til foreldrenes sosiale bakgrunn fra Vietnam, noe som indikerer at klassestrukturen i Vietnam reproduseres. Hypotesene testes ved hjelp av surveydata, og vi finner støtte for at det er en sammenheng, om enn svak, mellom foreldrestil og skoleprestasjoner og mellom foreldres utdanning og foreldrestil.

**Leirvik, Mariann Stærkebye (2010). «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn, Tidsskrift for ungdomsforskning, 2010, 10(1), 23-47.**

I artikkelen, som tar utgangspunkt i 23 intervjuer med etterkommere av innvandrere fra India og Pakistan, undersøkes hvordan foreldre påvirker sine barns utdanningsvalg, og hvorfor det å innfri foreldrenes ønsker kan oppleves som viktig for de unge. Hensikten med artikkelen er å vise at verdsettingen av utdanning blant pakistanske og indiske innvandrerforeldre kan forstås i lys av den betydning barnas utdanning har for familiens posisjon i deres etniske nettverk.

Tidligere forskning anser takknemlighetspraksisen som en positiv drivkraft, og det gjenfinnes også i mitt materiale. Men jeg finner i tillegg at dersom de unge ikke har mulighet til å innfri foreldrenes ønsker, vil en slik praksis kunne påvirke de unges motivasjon i negativ retning. For at takknemlighetspraksisen skal fungere som en kilde til motivasjon, er det viktig at den baseres på en foreldre-barn-relasjon som er preget av åpenhet og gjensidighet, der det er rom for å velge i tråd med egne ønsker. Dette fordi det å innfri foreldres forventninger ut fra valg og ikke ut fra plikt gir en følelse av frihet og selvstendighet. En slik følelse av selvstendighet ser ut til å gjøre seg gjeldende i tilfeller der foreldrene har overført en normativ identitet. Det

innebærer at de unge har en «stå på holdning» som er knyttet til deres identitet og etnisitet, der de unge har internalisert foreldrenes normer og overtatt foreldrenes utdanningsorientering. Når de unge internaliserer foreldrenes utdanningspreferanser og gjør sine foreldres ønsker til sine egne vil valget føles «naturlig» og selvstendig.

De unge i mitt materiale forteller at utdanningsretninger som medisin, ingeniør og advokat ses som de mest prestisjefylte, og at særlig medisin tillegges stor verdi i de pakistanske og indiske miljøene. At også unge med norske foreldre utsettes for forventninger og press og/eller at de internaliserer foreldrenes utdanningsorientering gjenfinnes blant annet i den egenrekruttering som finner sted blant i profesjonsutdanninger. Det som antakelig er en viktig forskjell er at press og påvirkning antakelig er mer klassebasert blant unge med norsk bakgrunn enn det er i innvandrere – og etterkommergrupper.

I prinsippet om relativ risikoaversjon legges det vekt på at unge foretar rasjonelle utdanningsvalg der de vurderer sin framtidige posisjon opp mot foreldrenes sosiale posisjon. I denne og i andre utdanningsteorier er det den sosiale posisjonen i den norske lagdelingen som tillegges vekt. Materialet viser at det også vil være viktig å se på familiens forankring og posisjon i et etnisk nettverk, fordi de unges utdanning vil kunne gi hele familien anerkjennelse i dette nettverket. Det er med andre ord særegne «innvandremekanismer» som fungerer som viktige premisser i de unges utdanningsvurderinger.

**Leirvik, Mariann Stærkebye (2012): «Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg». Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk? Tidsskrift for samfunnsforskning, 53(2), 189-216.**

Hensikten med artikkelen er å vise hvorfor det etniske nettverket, forstått som en subkultur, kan utgjøre en supplerende forklaring til vektleggingen av klassebakgrunn og etnisk kapital i studier av utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere. Tematikken belyses ved 23 dybdeintervjuer med unge voksne etterkommere av innvandrere fra India og Pakistan.

Det å ha høyere utdanning ses som et tegn på sosial mobilitet. Utdanningskapital er derfor høyt verdsatt. Det kommer særlig til uttrykk i en sterk konkurransementalitet, der en iøynefallende framvisning av bestemte utdanningsretninger og skoleprestasjoner gir prestisje. Økonomisk kapital i form av materielle goder er også en kilde til status i det etniske nettverket, og også her er iøynefallenhets sentralt. Framvisning av materiell rikdom kobles

også til distinksjoner i det norske samfunn, som eksempelvis bosted, og individene gir en «samlet» vurdering ut fra besittelse av materielle goder som gir uttelling i det etniske nettverket og i det norske samfunn forøvrig. Et iøynefallende forbruk anses ikke som positivt dersom man ikke har de økonomiske midlene man forsøker å vise at man har. De unges fortellinger peker i retning av at familier med mye økonomisk kapital gjerne setter økonomisk kapital høyere enn utdanningskapital, noe som kan føre til at barna ikke tar høyere utdanning, mens det å ha både utdanningskapital og økonomisk kapital har fått økt vekt med den oppvoksende generasjonen.

Til tross for en generell verdsetting av utdanning blant de unge og deres foreldre påpeker noen at det kan eksistere verdsettingsforskjeller i forhold til kastebakgrunn, og det skisseres ulike forståelser av koblingen mellom kaste og utdanningsverdsetting. En fortolkning innebærer at det er lavkastene som ser verdien av utdanning, fordi et mer egalitært samfunn gir muligheter til å bryte med kastestrukturene i hjemlandet. Andre mener at en høy kastebakgrunn eksplisitt brukes for å motivere de unge til å sikte høyt. For å opprettholde posisjonen i det etniske nettverket, og for å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunn, må «kastekapitalen» imidlertid konverteres i en kapitalform som verdsettes i det norske samfunnet.

Foruten de tre kapitalformene (økonomisk-, utdannings- og kastekapital) trekker de unge fram skillet mellom by og bygd fra foreldrenes fødeland som et strukturerende prinsipp. Skillet knyttes til dannelse og utdanning, noe som i en Bourdieuansk forståelse kan betegnes som kulturell kapital. Blant noen informanter ses det som et uttrykk for klasseposisjon, der det å ha en bygdebakgrunn kobles til «underklasse» eller lav kulturell kapital.

Basert på de unges fortellinger er det mulig å identifisere tre mekanismer som gjør seg gjeldende i forhold til familiens posisjon og de unges utdanningsatferd. Dersom man har høy status i det etniske nettverket kan det resultere i et utdanningsdriv fordi man ønsker å opprettholde statusen i nettverket, eller det kan fungere som en kilde til å slippe av fordi man har andre kapitalformer å spille på. En lav posisjon kan derimot gi utdanningsdriv fordi migrasjonen gir en mulighet til å bryte med tidligere sosiale strukturer samtidig som man kan styrke den interne posisjonen.

**Leirvik, Mariann Stærkebye (under vurdering): «Medaljenes bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. Nordic Studies in Education. (sendt inn sept 2013)**

Etnisk kapital i form av sosial kontroll og foreldres makt og autoritet ses gjerne som fordelaktig for utdanningsatferd blant etterkommere. Imidlertid er det ikke gitt at etnisk kapital fungerer på samme måte for alle, og etnisk kapital kan også ha omkostninger for individene på andre områder enn utdanning. Innenfor utdanningsforskningen er det til tross for påpekninger om mulige negative konsekvenser av etnisk kapital, både opp mot utdanningsutfall og andre former for tilpasning, gjort lite grundig forskning på det som kan ses som «medaljenes bakside». I artikkelen står medaljenes bakside i fokus. Tematikken belyses ved å ta utgangspunkt i dybdeintervjuer med 23 etterkommere av pakistanske eller indiske innvandrere, og 21 minoritetsrådgivere i den videregående skole som har arbeidet med minoritetsungdom som har opplevd vanskeligheter med foreldres makt og autoritet.

Minoritetsrådgiverne omtaler foreldrenes utdanningsforventninger først og fremst i negative ordelag fordi de ser at det påvirker de unges autonomi, men også fordi de ser at det har uheldige konsekvenser opp mot suksess i utdanningssystemet. Slik de ser det, presses flere av de unge til å velge realfaglige linjer. Det kan i verste fall føre til frafall, eller til at de unge går ut av videregående med svake resultater eller mangelfulle vitnemål. Noen unge presses også til å velge bestemte videregående skoler, der det å komme fra Oslos østkant til en vestkantskole ses som særlig problematisk. De unge kan oppleve at de ikke passer inn, verken sosialt eller faglig. Dette er imidlertid ikke noe som kun gjelder minoritetselevne. Også norske elever fra østkanten kan føle seg fremmedgjorte på vestkantskoler.

Når det gjelder de omkostninger etnisk kapital kan ha på andre områder enn utdanning er det særlig mangelfull eller svekket autonomi som peker seg ut. For noen kan det i tillegg ha store kostnader å bryte med foreldrenes grenser, kostnader i form av fysisk vold, utfrysing, frykt for represalier og psykisk vold. Det å kunne ta høyere utdanning er langt fra ensbetydende med autonomi i livets små og store valg. Basert på analysene i artikkelen kan man anta at det særlig er den ytre sosiale kontrollen som går på bekostning av individenes valgfrihet og bevegelsesfrihet, deres autonomi. Slik kontroll, og særlig i kombinasjon med fysisk og/eller psykisk vold, kan betraktes som brudd på straffeloven. Den vil også kunne ha negativ innvirkning på læring og derigjennom på skolerresultater og muligheten for framtidig suksess i utdanningssystemet. Dersom man går mer systematisk til verks når man skal undersøke betydningen av etnisk kapital for utdanning, kan man finne at etnisk kapital kan bidra til å

forklare utdanningsdrivet, samtidig som det kan bidra til å forklare den polarisering vi ser i utdanningssystemet blant innvandrere og norskfødte barn av innvandrerforeldre.

## 6. KONKLUSJON

Samlet sett viser artiklene viktigheten av å vektlegge det etniske nettverket, og at dette kan belyses ved hjelp av begrepet etnisk kapital og subkulturell kapital. Kampen om symbolsk kapital for å oppnå en sentral posisjon i det etniske nettverket, ryktespredning og sosial kontroll er relevante faktorer for å forstå utdanningsatferd og mobilitetsstrategier blant etterkommere. Disse faktorene virker inn på mer kulturelle praksiser som en kollektivistisk familieorientering og takknemlighetspraksis. Slike mekanismer bidrar til å forstyrre den antatte sammenhengen mellom klasse og utdanning, og kan være en forklaring på at klasse betyr mindre blant etterkommere. Samlet sett illustrerer artiklene at for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere må vi se på «mer enn klasse».

Avhandlingen består av fire hovedargumenter. For det første, argumenterer jeg for relevansen av å benytte etnisk kapital når man skal forstå utdanningsatferd blant etterkommere. Jeg retter særlig oppmerksomhet mot hvordan utdanningsverdsettingen overføres. Basert på analysene i de ulike artiklene er det tydelig at de unges utdanningsatferd må forstås i lys av rasjonelle vurderinger og kulturelle praksiser. Det empiriske materialet artiklene bygger på viser at sosialiseringsspraksiser er svært relevant for å forstå de unges utdanningsvurderinger- og valg. I likhet med tidligere forskning argumenterer jeg for at utdanningsverdsettingen ikke primært kan knyttes til klasse. Den etniske kapitalen kan bidra til å forklare at klasse betyr mindre for utdanningsatferd blant etterkommere, fordi en slik kapital også er å finne i familier som har en lav klasseposisjon.

For det andre, argumenterer jeg for at anvendelsen av etnisk kapital har vært for snever i tidligere forskning. Hovedfokus i tidligere forskning har vært på de positive konsekvensene av etnisk kapital, det vil hvordan etnisk kapital genererer suksess i utdanningssystemet. Etnisk kapital kan imidlertid også ha negative konsekvenser for utdanningsutfall, og kan i særdeleshet ha omkostninger for individene på andre områder enn utdanning. Ved å fokusere på hvordan etnisk kapital kan gi suksess i utdanningssystemet for noen, samtidig som det kan ha en negativ innvirkning på andres utdanningsatferd, vil etnisk kapital som begrep ha et større forklaringspotensiale.

For det tredje viser jeg at familiens posisjon i det etniske nettverket er svært viktig, og at utdanningsvalg og mobilitetsstrategier blant etterkommere bør ses i lys av hva som gir anerkjennelse innenfor det etniske nettverket. Etnisk kapital og subkulturell kapital er egnede analytiske begreper for å forstå disse prosessene. Imidlertid blir det for snevert å fokusere utelukkende på etnisk kapital fordi et slikt begrep kan tilsløre de strukturelle forskjellene som gjør seg gjeldende i etniske nettverk. Ved å se på hva som gir status i det etniske nettverket, ser man hvordan ulike subkulturelle kapitalformer gir symbolsk kapital, og dette er av betydning for de unges utdanningsatferd. Blant unge med pakistanske eller indiske innvandrereldre er by/land-skillet, kastebakgrunn, familiens vektlegging av økonomisk kapital og/eller utdanningskapital viktig for å forstå deres utdanningsatferd og mobilitetsstrategier.

For det fjerde, argumenterer jeg for at det å kun benytte seg av rasjonell aktørteori når man skal forstå utdanningsvalg blant etterkommere ikke er hensiktsmessig, fordi det ikke kan forankres i empiriske forhold. Det er vanskelig å finne støtte for at prinsippet om relativ risikoaversjon gjør seg gjeldende i mitt materiale. De unge og deres foreldre har ikke som mål å unngå degradering, deres mål er å overskride foreldrenes klasseposisjon. I avhandlingen viser jeg at ulike kulturelle praksiser i stor grad bidrar til å forklare hvordan foreldrenes utdanningsverdsetting overføres. Det gjør det vanskelig å argumentere for at individene utelukkende vurderer utdanningsalternativer ut fra kostnader, nytte og sjansen for å lykkes. Målene til de unge gjenfinnes i kulturelle praksiser, sosialiseringprosesser, og ønsket om en god posisjon i det etniske nettverket og i det norske samfunnet. De empiriske analysene viser dermed at rasjonell aktørteori ikke er egnet som eneste forklaringsmodell. Det betyr ikke at de unge ikke er rasjonelle eller intensjonelle, men at det å benytte rasjonell aktørteori alene blir for snevert.

### *6.1 Framtidig forskning*

Det avtegnes et tydelig bilde i forskningen som viser at vi kan snakke om et utdanningsdriv blant etterkommere, og at drivet i liten grad kan kobles til klasse. Forskingen på utdanningsdriv tok form i USA fra slutten av 1990-tallet, men også i Norge ble det gjort forskning på dette (Lauglo 1996, 1999). I de seneste 10-15 årene har et slikt fokus også preget europeisk forskning. Det har i de siste årene kommet en rekke bidrag knyttet til å forklare

utdanningsdrivet, og særlig innenfor britisk forskning. I nyere forskning har det blitt argumentert for at det til tross for et generelt utdanningsdriv blant etterkommere finnes forskjeller i innvandrerfamiliers evne til å mobilisere andre utdanningsrelevante ressurser, og at forskjeller i mobilisering av andre kapitalformer er av betydning for den effekt den etniske kapitalen får. Det gjør at vi kan snakke om potensiell og aktualisert etnisk kapital. Dette kobles til familienes økonomiske og kulturelle kapital fra hjemlandet (Shah mfl. 2010). I intervjuene med de unge med indisk og pakistansk bakgrunn er det tydelig at det er forskjeller i foreldrenes evne til å mobilisere etnisk kapital og andre utdanningsrelevante ressurser. Enkelte forteller at de føler at de har stått veldig alene og at foreldrene kun har bidratt med forventninger og press. Andre forteller derimot at foreldrene har bidratt med utdanningsrelevante oppslagsverk, privatundervisning, mens andre igjen har oppfordret til å lese klassisk persisk poesi. Forskjellene i mobilisering av økonomisk og kulturell kapital er altså betydelig. Jeg har imidlertid ikke løftet dette fram i noen av artiklene fordi jeg ikke har undersøkt tematikken på en systematisk nok måte når jeg gjennomførte intervjuene. Jeg vil likevel argumentere for relevansen av å se nærmere på ulike familiers evne til å mobilisere etnisk kapital og andre kapitalformer og om dette kan kobles til foreldrenes opprinnelige klassebakgrunn.

Jeg har vist at det er særdeles relevant å fokusere på det etniske nettverket, både i forhold til den sosial kontroll det utøver overfor familiene og i forhold til hvor viktig det er for familiene å oppnå en framtreddende posisjon i dette hierarkiet. I framtidig forskning vil det være relevant å se på hva som gir prestisje i ulike etniske nettverk, for å forstå mobilitetsstrategier og derigjennom utdanningsatferd. Hvilke kapitalformer som gir symbolsk kapital og en framtreddende posisjon i det etniske nettverket er ikke nødvendigvis sammenfallende i alle etniske nettverk. I tidligere forskning påpekes det at klasse ikke er like velegnet til å forklare utdanningsforskjellene mellom ulike innvandrergrupper som det er til å forklare forskjellene mellom majoritets- og minoritetsbefolkning (Heath og Brinbaum 2007). I framtidig forskning vil det være interessant å undersøke om forskjeller i vektlegging av ulike subkulturelle kapitalformer i ulike etniske nettverk er en velegnet forklaring på utdanningsforskjeller mellom ulike innvandrer- og etterkommergrupper.

I motsetning til hovedvekten av tidligere forskning, ønsker jeg gjennom begrepet etnisk kapital å framheve at det ikke er gitt at etnisk kapital kun har positive konsekvenser. Vektleggingen av de omkostninger etnisk kapital kan ha, har vært underkommunisert i

tidligere forskning, og har ført til en idyllisering av etnisk kapital. Framtidig forskning bør fokusere mer på «medaljens bakside». Dersom det å bryte med foreldrenes grenser innebærer kostnader i form av fysisk vold, utfrysing, frykt for represalier og psykisk vold, er det å betrakte som brudd på straffeloven. Det vil også kunne ha negativ innvirkning på læring, skolerresultater og framtidig suksess i utdanningssystemet. Det vil i framtidig forskning være viktig å se nærmere på psykisk helse blant ungdom og unge voksne med innvandrerforeldre. Det vil da være hensiktsmessig å se psykisk helse i relasjon til etnisk kapital – både avkastningen og omkostningen, med et særlig fokus på forholdet mellom psykisk helse og om de unge utsettes for utdanningspress, og de unges følelse av å bli kontrollert og følelsen av autonomi.

Det vil og være relevant å se slike prosesser i relasjon til faglig og sosial trivsel på skolen. Sammenliknet med etnisk norske, opplever unge med innvandrerbakgrunn i Oslo en større økning i psykososiale vansker i overgangen til videregående skolen. Samtidig opplever de også en større reduksjon av sosiale ressurser i form av antall nære venner man kan betro seg til og muligheten til sosial støtte fra lærer. Og det gjelder særlig på studiespesialiserende retninger (Hegna 2013). Det å være «fisk i fremmed farvann» kan altså gjelde for flere enn de som av sine foreldre presses til å velge videregående skoler med en høy status.

Sammenlikningen av utdanningsdrivet blant etterkommere med den norske middel- og arbeiderklassen, viser at vi kan snakke om et særegent utdanningsdriv blant etterkommere. Foreldrenes utdanningsverdsetting- og ønsker er eksplisitte fra barna er små, og posisjonen som minoritet i samfunnet brukes som eksplisitt retorikk for å motivere de unge. Imidlertid er det behov for mer forskning, og da særlig kvalitative studier, som ser på hvordan klasse virker inn på utdanningsatferd blant norske, slik at man kan få en bedre forståelse av likhetstrekk og forskjeller i utdanningsdriv blant norske og etterkommere.

## *6.2 Teoretisk forståelse av utdanningsvalg kan påvirke politikktutforming*

Rasjonell aktørteori er som nevnt en dominerende teoriretning når det gjelder å forstå utdanningsvalg. Jeg har argumentert for at et slikt teoretisk utgangspunkt ikke er hensiktsmessig blant etterkommere, fordi det ikke kan forankres i empiriske forhold. Gambetta (1987) skisserer tre mekanismer eller perspektiver for å forstå utdanningsatferd; det strukturalistiske perspektivet, dyttet bakfra perspektivet (push) og trukket forfra perspektivet



(pull). Ifølge Gambetta innebærer førstnevnte perspektiv at menneskers handlinger utelukkende ses som styrt av de sosiale strukturene, der individet ikke har en egen fri vilje. De to sistnevnte perspektivene kan sies å representere et skille mellom forklaringer basert på kultur og forklaringer basert på individers rasjonalitet.

Pull-faktorer dreier seg om at individene vurderer ulike utdanningsalternativer ut fra forventede belønninger, og at de velger det alternativet som framstår som mest hensiktsmessig. Push-faktorer dreier seg om hvordan blant annet normer, tradisjoner og verdier gjør at individene styres mot bestemte utdanningsvalg uten at de selv er klar over det. Det er mulig å se de to mekanismene Gambetta skisserer som komplementære, det vil si at de begge vil kunne innvirke på utdanningsvalg.

Framtidig forskning på utdanningsvalg vil ha nytte av å ta hensyn til begge mekanismene i sine teoretiske fortolkningsrammer. Den kvalitative forskningen på utdanningsatferd blant etterkommere begynner å vokse i omfang, og det er særlig innenfor kvalitative studier at mer kulturelle praksiser (push-faktorer) tillegges verdi. Denne kunnskapen bør i større grad trekkes inn i kvantitative studier av utdanning, framfor å benytte teoretiske antakelser rundt logikken bak utdanningsvalg. Det vil gi en dypere forståelse av hva som påvirker utdanningsvalg, noe som vil ha implikasjoner for politikkutforming. Eksempelvis er det å ha en forståelse av de sosialisingspraksiser som gjør at etterkommere i så stor grad orienterer seg mot profesjonsfagene av stor betydning for rådgivningstjenesten i ungdomskolen og karriererådgivingen på videregående.

Det å ha en forståelse av at foreldrenes meninger tillegges stor verdi, er viktig når man stiller de unge spørsmål om av typen «hva vil du bli?». De unge klarer ikke alltid å skille mellom egne ønsker og foreldrenes, og det å velge annerledes enn foreldrene ønsker kan være kostnadskrevende. Det å faktisk anerkjenne den betydning familien har, ikke bare ha individet som utgangspunkt, vil være viktig i de rådene man gir de unge. At utdanningsvalg blant etterkommere påvirkes av mer enn rasjonelle vurderinger ut fra klasseposisjon, men også mer verdiforankrede vurderinger med utgangspunkt i sosialisingsprosesser, internalisering av foreldrenes verdier, takknemlighetspraksis, og en intens konkurranse mellom familier for å oppnå en posisjon blant familier som har klart seg bra, er viktig kunnskap når man skal gi de unge veiledning.

Manglende rekruttering til enkelte yrker, som for eksempel lærerutdanning og politiutdanning, kan også tenkes å være påvirket av en manglende anerkjennelse av hvor stor betydning foreldrenes meninger har, og hvor viktig det er for familiens posisjon i det etniske nettverket at de unge velger en utdanning som oppfattes som prestisjefyllt av nettverket. Er det slik at man innenfor utdanningssosiologien kun ønsker å operere med rasjonell aktørteori, bør man i det minste inkludere de unges intensjonelle beslutninger rundt kostnader og fordeler når det gjelder å velge i samsvar med eller bryte med foreldres ønsker, slik at de mer verdibaserte beslutningsprosessene innlemmes i et rasjonelt tankesett. Man bør også begynne å fokusere på mer enn klasseposisjon.

## 7. LITTERATURLISTE

- Aarset, M. F., Lidén, H. og Seland, I. (2008). *Ungdom med innvandrerbakgrunn. Verdier, normdannelse og livsvalg - en kunnskapsstatusnr.* IMDi-rapport 10-2008. Integrerings- og mangfoldsfirektoratet og Insitutt for samfunnsforskning
- Aase, T. H. (1979). Intern og ekstern migrasjon. I R. Grønhaug (red.), *Migrasjon, utvikling og minoriteter. Vandringen fra Asia og Middelhavsområdet til Nord-Europa og Norge i 1950-70 årene*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Aase, T. H. (1991). *Punjabi Practices of Migration. Punjabi Life Projects in Pakistan and Norway*. Ph.D., University of Bergen.
- Andersson, M. (2005). *Urban Multi-Culture in Norway. Identity Formation Among Immigrant Youth*. Lewinston, N.Y.: Edwin Mellen Press.
- Archer, L. og Francis, B. (2006). Challenging Classes?: Exploring the Role of Social Class within the Identities and Achievement of British Chinese Pupils. *Sociology*, 40(29), 29-49.
- Arnesen, C. Å. (2003). *Grunnskolekarakterer våren 2003*nr. 32/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning
- Aulie, A., Berre, K., Hermansen, J. og Undersrud, G. H. (1984). *Flyktningene fra Vietnam: tradisjon, historie og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*nr. NOVA rapport 15/2003. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Bakken, A. og Sletten, M. (2000). Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uopnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 1(1), 27-36.
- Ball, S., Reay, D. og David, M. (2002). "Ethnic Choosing": minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race, Ethnicity and Education*, 5(4), 333-357.
- Ballard, R. (1994a). Differentiation and Disjunction among the Sikhs. I R. Ballard (red.), *Desh Pardesh. The South Asian Experience in Britain* (s. 88-116). London: Hurst & Company.

- Ballard, R. (1994b). The Emergence of Desh Pardesh. I R. Ballard (red.), *Desh Pardesh* (s. 1-34). London: Hurst & Company.
- Bankston, C. L. (2004). Social Capital, Cultural values, Immigration and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179.
- Basit, T. N. (2012). "My parents have stressed that since I was a kid": Young minority ethnic British citizens and the phenomenon of aspirational capital. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 129-143.
- Basit, T. N. (2013). Educational capital as a catalyst for upward social mobility amongst British Asians: A three-generational analysis. *British Educational Research Journal*, 39, 714-732.
- Berg, B. og Lauritsen, K. (2009). *Eksil og livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bertaux, D. og Thompson, P. (1997). *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Oxford: Clarendon Press.
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S. og Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering - et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Oslo: Oslo kommune og Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, UiO
- Birkelund, G. E. og Mastekaasa, A. (2009a). Innledning. I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 11-42). Oslo: Abstrakt forlag.
- Birkelund, G. E. og Mastekaasa, A. (2009b). Integrert? I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 221-227). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society: Renewal and Critique in Social Theory*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J. C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse* (B. N. Kvalsvik, Trans.). Oslo: Det norske samlaget.
- Brattbakk, I. og Wessel, T. (2013). Long-term neighbourhood effects on income, education and employment among adolescents in Oslo. *Urban Studies*, 50(2), 391-406.
- Bredal, A. (2006). *"Vi er jo en familie". Arrangerte ekteskap, autonomi og fellesskap blant unge norsk-asiater*. Oslo: Unipax og institutt for samfunnsforskning.
- Bredal, A. og Skjerven, L. S. (2007). *Tvangsekteskapsaker i hjelpeapparatet. Omfang og utfordringer*. Oslo: Senter for kvinne - og kjønnsforskning, Universitetet i Oslo
- Breen, R. og Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R. og Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65(5), 754-772.
- Brekke, I. Ø. (2009). *Klassereiser: En kvalitativ studie av sosial mobilitet blant nordmenn med norsk og pakistansk bakgrunn*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Brochmann, G. (2003). Del II. 1975-2000. I K. Kjeldstadli (red.), *Norsk innvandringshistorie 3: I globaliseringens tid. 1940-2000* (s. 137-387). Oslo: Pax.
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 3-4, 224-248.

- Callewaert, S. (1998). Pierre Bourdieu. I H. Andersen og L. B. Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (3.opplag utg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human-Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Belknap Press.
- Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (2010). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren og J. Ljunggren (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Daugstad, G. (red.). (2008). *Innvandring og innvandrere 2008*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Din, I. (2006). *The New British. The Impact of Culture and Community on Young Pakistanis*. Aldershot: Ashgate.
- Din, I. og Cullingford, C. (2004). Boyzone and Bhangra: the place of popular and minority cultures. *Race Ethnicity and Education*, 7(3), 307-320.
- Drange, I. (2013). *A study of Labour Market Careers for Professionals of Ethnic Minority Origin*. Ph.D, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Oslo.
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Bonds, D. D. og Millsap, R. E. (2009). Academic Success of Mexican Origin Adolescent Boys and Girls: The Role of Mothers' and Fathers' Parenting and Cultural Orientation. *Sex Roles*, 60, 588-599.
- Dæhlen, M. (2000). *Innvandrere i høyere utdanning: en analyse av rekrutteringsmønsteret for ungdomskullene 1955-75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Cand.Polit, Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Oslo.
- Dæhlen, M. (2001). Sosial bakgrunn betyr mer enn innvandrerbakgrunn. Rekruttering til høyere utdanning. *Samfunnsspeilet*, 15(2), 42-47.
- Dæhlen, M., Smette, I. og Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie*. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Engebrigtsen, A. (2007). Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(2), 63-84.
- Engebrigtsen, A., Bakken, A. og Fuglerud, Ø. (2004). Somalisk og tamilsk ungdom. I Ø. Fuglerud (red.), *Andre bilder av "de andre". Transnasjonale liv i Norge* (s. 142-174). Oslo: Pax.
- Engebrigtsen, A. og Fuglerud, Ø. (2007). *Ungdom i flyktningefamilier. Familie og vennskap - trygghet og frihet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642-660.
- Erikson, R. og Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized?* Boulder, Colorado: Westview Press.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Evans, S. (2009). In a Different Place: Working-class Girls in Higher Education. *Sociology*, 43(2), 340-355.
- Fangen, K. (1997). Fra erfaringsnær til kritisk. Fortolkning som samfunnsvitenskapelig utfordring. I I. f. sosiologi (red.), *ISO-NOTAT nr 10* (bind). Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis. Etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Fekjær, S. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57-93.
- Fekjær, S. (2007a). New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences Between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background? *Ethnicities*, 7(3), 367-389.
- Fekjær, S. (2007b). *Nye forskjeller - nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Ph.D Avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fekjær, S. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17, 291-309.
- Francis, B. og Archer, L. (2005). British-Chinese pupils' and parents' construction of the value of education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed Or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Hansen, M. N. (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40, 172-203.
- Hansen, M. N. (2005a). Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet. *Tidsskrift for Lægeforeningen, Profesjon og samfunn*(16), 2213-2215.
- Hansen, M. N. (2005b). Utdanning og ulikhet: Valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 46(2), 133-157.
- Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 28(3), 173-189.
- Hansen, M. N. og Mastekaasa, A. (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I M. Raabe (red.), *Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse* Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Harm, S. (2005). *Iranere og tamiler i Oslo: tilpasning og sosial mobilitet* Master, Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Oslo.
- Heath, A. og Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-305.
- Heath, A., Rothon, C. og Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*(34), 211-235.
- Hegna, K. (2010). Nye tall om ungdom. Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104.
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandrerbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1), 49-79.
- Helland, H. (1997). *Etnisitet og skoletilpasning: en undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Oslo-ungdommers skoleprestasjoner*. Magisteravhandling, Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Oslo.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning. *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 34-62.

- Helland, H. og Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Henriksen, K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Raaum, O. og Salvanes, K. G. (2005). Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole *Utdanning 2005: Deltakelse og kompetanse. Statistiske analyser 74* (s. 34-52). Oslo Statistisk sentralbyrå.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. og Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229.
- Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax forlag.
- Jacobsen, K. A. (2005). *Verdensreligioner i Norge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jalil, N. (1998). Pakistan's Education. The first decade. I P. Hoodbhoy (red.), *Education and the State. Fifty Years of Pakistan*. Karachi: Oxford University Press.
- Johansson, T. og Hammarén, N. (2010). Konsten att välja rätt spårvagn: En studie av segregation, skolval och unga människors studieplaner. *Sociologisk Forskning*, 47(1), 51-71.
- Jonsson, J. O. og Rudolphi, F. (2011). Weak performance - strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487-508.
- Kao, G. og Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Khan, M. (2009). *Tilbakeblikk. Da pakistanerne kom til Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Kieu, T. (2002). *Education in Vietnam: Current state and Issues*. Hanoi: The Gioi Publisher.
- Kolby, E. H. og Østhus, S. (2009). Karakterprestasjoner i høyere utdanning blant etterkommere av innvandrere. I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 137-147). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kramer, J. Y. (1979). Utvandringen fra indisk Punjab. En kort skisse av noen bakenforliggende faktorer. I R. Grønhaug (red.), *Migrasjon, utvikling og minoriteter. Vandringen fra Asia og Middelhavsområdet til Nord-Europa og Norge i 1950-70 årene* (s. 55-60). Bergen: Universitetsforlaget.
- Krange, O. og Bakken, A. (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klaseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 39(3), 381-410.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Norges forskningsråd og Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2, 77-100.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I S. Baron, J. Field og T. Schuller (red.), *Social Capital: Critical Perspectives* (s. 142-167). Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning. En gjennomgang av faglitteratur*. Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner,



- Norges forskningsråd og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Laureau, A. (2003). *Unequal Childhood. Class, Race, and Family Life*. London: University of California Press. Ltd.
- Leirvik, M. S. (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedoppgave Cand.polit, Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Oslo.
- Li, G. (2008). Parenting practises and schooling: the way class works for new immigrant groups. I L. Weis (red.), *The Way Class Works. Readings on school, family and the economy* (s. 149-166). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lien, I.-L. (1997). *Ordet som stempler djevlene. Holdninger blant pakistanere og nordmenn*. Oslo: Aventura Forlag.
- Longva, A. N. (1992). Etnisk organisering blant vietnamesiske flyktninger. I W. Long Litt (red.), *Fellesskap til besvær? Om nyere innvandring til Norge* (s. 54-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundqvist, C. (2010). *Möjligheternas horisont. Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. Ph.D, Linköpings Universitet, Linköping.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæringsnr. 13/2009*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105.
- Modood, T. (2005). The Educational Attainments of Ethnic Minorities in Britain. I G. C. Loury, T. Modood og S. M. Teles (red.), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (s. 288-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moldenhawer, B. (2005). Transnational Migrant Communities and Education Strategies among Pakistani Youngsters in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(1), 51-78.
- Nguyen, W. (2000). Identitet og kultur. om vietnamesisk ungdom i Oslo og New York. *Utenfra, men hjemme - innvandrerungdom i storbyen. Konferanserapport 30. og 31. mars 2000* (s. 187-193). Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.
- Nielsen, H. B. og Rudberg, M. (2006). *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. I M. A. Gibson og J. U. Ogbu (red.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (s. 3-33). New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Olsen, B. (2008). Arbeid. I G. Daugstad (red.), *Innvandring og innvandrere 2008. Statistiske analyser 103* (s. 83-107). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Opheim, V. og Støren, L. A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*nr. 82-7218-451-6. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Orupabo, J. (2010). En klassereise nedover. I K. Dahlgren og J. Ljunggren (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 71-83). Oslo: Universitetsforlaget.

- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Portes, A. og Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Reay, D., Crozier, G. og Clayton, J. (2009). "Strangers in Paradise"? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Reay, D., Crozier, G. og Clayton, J. (2010). "Fitting in" or "standing out": working-class students in UK higher education. *British Educational Research*, 36(1), 107-124.
- Reay, D., David, M. E. og Ball, S. (2005). *Degrees of Choice. Class, gender and higher education*. Wiltshire: Trentham Books.
- Reay, D., Davies, J., David, M. og Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Riehl, C. (2001). Bridges to the future: The contributions of qualitative research to the sociology of education. *Sociology of Education*, 115-134.
- Rytter, M. (2011). Money or Education? Improvement Strategies Among Pakistani Families in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 197-215.
- Sandberg, S. (2008). Get rich or dye tryin'. Hiphop og minoritetsgutter på gata. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1), 67-83.
- Savage, M. (1997). Social Mobility and the Survey Method: A Critical Analysis. I D. Bertaux og P. Thompson (red.), *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility* (s. 299-325). Oxford: Oxford University Press.
- Schou, L. A. (2009). Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn - mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning? I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 109-136). Oslo: Abstrakt forlag.
- Schuller, T., Baron, S. og Field, J. (2000). Social Capital: A Review and Critique. I J. Field, T. Schuller og S. Baron (red.), *Social capital. Critical perspectives* (s. 1-39). Oxford: Oxford University Press.
- Shah, B., Dwyer, C. og Modood, T. (2010). Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among young British Pakistanis: Mobilising 'Ethnic Capital'? *Sociology*, 44(6), 1-19.
- Shaw, A. (1994). The Pakistani Community in Oxford. I R. Ballard (red.), *Desh Pardesh. The South Asian Experience in Britain* (s. 35-57). London: Hurst og Company.
- Singla, R. (2005). South Asian Youth in Scandinavia: Inter-ethnic and Intergenerational Relationships. *Psychology Developing Societies*, 17(2), 216-235.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and in school: how working class children succeed against the odds. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463-482.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- SSB (2013). Innvandre og norskfødte med innvandrereforeldre, 1.januar 2013. *Statistikk* Hentet 25.04.13, 2013.



- Stattin, H. (2001). Öppna, inte övervakade barn löper mindre risk att bli kriminella. *Läkertidningen*, 98(25), 3009-3013.
- Steen-Johnsen, K. og Lidén, H. (2009). *Evaluering av handlingsplan mot tvangsekteskap. Første delrapport, juni 2009*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Steen-Johnsen, K., Lidén, H. og Aarset, M. F. (2010). *Handlingsplan mot tvangsekteskap. Evaluering av utvalgte tiltak. 2.delrapport, juni 2010*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Steen-Johnsen, K., Lidén, H. og Aarset, M. F. (2011). *Offentlig innsats mot tvangsekteskap. Sluttrapport - evaluering av handlingsplanen mot tvangsekteskap*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Stefansen, K. og Salah, Z. E. (2009). *Skoleresulater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Rapport 2009/23. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - ser vi en fremtidig suksesshistorie? I M. Raabe (red.), *Utdanning 2005: Deltakelse og kompetanse. Statistiske analyser 74* (s. 70-97). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L. A. (2009). *Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*. nr. 43/2009. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Suarez-Orozco, M. M. (1991). Immigrant Adaptation to Schooling: A Hispanic Case. I M. A. Gibson og J. U. Ogbu (red.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (s. 37-61). New York: Garland Publishing.
- Tambs-Lyche, H. (1979). Utvandringen som "brain drain" - India. I R. Grønhaug (red.), *Migrasjon, utvikling og minoriteter. Vandringen fra Asia og Middelhavsområdet til Nord-Europa og Norge i 1950-70 årene* (s. 47-54). Bergen: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thornton, P. H. (2002). The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and Conformity in Institutional Logics. *Academy of Management Journal*, 45(1), 81-101.
- Tjelmeland, H. (2003). Del I. 1940-1975. I K. Kjeldstadli (red.), *Norsk innvandringshistorie 3: I globaliseringens tid 1940-2000* (s. 11-134). Oslo: Pax forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utgave utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tronstad, K. R. (2008). Religion. I S. Blom og K. Henriksen (red.), *Levekår blant innvandrere 2005/2006*. Rapporter 2008/5 (s. 65-70). Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Van der Weele, J., Ansar, N., og Castro, y. (2011). Møte med foreldre som bruker oppdragervold - erfaringer fra arbeid med minoritetsforeldre. In U. Heltne og P. Ø. Steinsvåg (Eds.), *Barn som lever med vold i familien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vassenden, A. og Bergsgard, N. A. (2011). *"Et skritt tilbake?" - En sosiologisk studie av unge norske kunstnere med innvandrerbakgrunn*. Norsk kulturråd
- Vassenden, A. og Bergsgard, N. A. (2012). *"Et skritt tilbake?" Valg av kunstnerkarriere blant unge med innvandrerbakgrunn og familiens aspirasjon om sosial mobilitet*. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*(1), 97-120.
- Vestel, V. (2004). "Napapijri Geographic", norske flagg, og "wolla"-stilen: semiotisk kreativitet blant unge menn i et flerkulturelt ungdomsmiljø på Rudenga, Oslo øst.

- I Ø. Fuglerud (red.), *Andre bilder av "de andre". Transnasjonale liv i Norge* (s. 234-259). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Weber, M. (1951 [1915]). *The religion of China: Confucianism and Taoism* (H. H. Garth, Trans.). New York: The Free Press.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Werbner, P. (2002). *The Migrations Process: Capital, Gifts and Offerings among British Pakistanis*. Manchester: Berg Publishers.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. og Beauchamp, C. (2001). Analyzing Interview Data: The Development and Evolution of a Coding System. *Qualitative Sociology*, 24(3), 381-392.
- Wist, K. K. (2000). *Pakistanere og indere i Norge - på vei oppover? Om pakistanere og indere i norsk arbeidsliv fra 1960-tallet til 2000*. Cand.Polit, Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as Social Capital: Community-based Institutions and Embedded Networks of Social Relations. I G. C. Loury, T. Modood og S. M. Teles (red.), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (s. 131-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhou, M. og Bankston, C. L. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation - the Case of Vietnamese Youth in New-Orleans. *International Migration Review*, 28(4), 821-845.
- Zhou, M. og Bankston, C. L. (2001). Family pressure and the educational experience of the daughters of Vietnamese refugees. *International Migration*, 39(4), 133-151.
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller* nr. 6/2007. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østby, L. (2008). Levekårsundersøkelse blant innvandrere - hvordan og hvorfor? I B. Svein og K. Henriksen (red.), *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006. Rapporter 2008/5* (s. 15-20). Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

## 8. APPENDIKSER

### APPENDIKS 1: INTERVJUGUIDE – HØYERE UTDANNING – UNGE MED INDISK ELLER PAKISTANSK BAKGRUNN (LANG)

#### Innledende spørsmål

Kan du fortelle litt om hvor du er vokst opp?

Kan du fortelle litt om familien din?

Kan du fortelle i detalj om hvordan dagen i dag så ut, fra du sto opp til du la deg?

#### Forhold til venner (ungdomskultur)

Hvordan vil du beskrive det miljøet du går i til daglig?

Kan du fortelle i detalj hva du gjorde i går og hva du gjorde forrige helg?

Har du andre venner nå enn på ungdomsskolen og videregående? Hvorfor / hvorfor ikke har dette endret seg?

Har du venner med ulik etnisk bakgrunn? Tenker du over hvilken etnisk bakgrunn vennene dine / klassekameratene dine har?

Er du ofte sammen med vennene dine? Hvor er dere og hva gjør dere?

Hva snakker dere om?

Kan du snakke med vennene dine om alt mulig? Vanskelige ting?

Gjør du og vennene dine lekser sammen?

Føler du at du har et nært forhold til vennene dine? På hvilken måte?

Tror du vennene dine påvirker deg på noen måte? Hvordan? (meninger om ting, klær, musikk, utdanningsvalg? Annet?) Hvorfor tror du de påvirker deg?

Hvem føler du at du er mest deg selv sammen med? (foreldre, skolekamerater, venner)? Hvorfor er det slik?

Er du med på noen organiserte fritidsaktiviteter? Fortell.

Hva betyr vennene dine for deg?

Har du venner foreldrene dine ikke liker? Hva gjør de med det? Hva gjør du det med det?

Har du noen gang følt deg annerledes? Hvordan opplevde du dette?

Hvem sammenlikner du deg med, når du tenker på å være annerledes? Er du for eksempel annerledes enn foreldrene dine, de norske vennene dine, de ”indiske” / ”pakistanske” vennene dine, venner med annen etnisk bakgrunn enn deg?

Føler du at du blir sett på som annerledes? Hvordan takler du dette?

#### Fagvalg videregående

Hvilken studieretning / fag tok du på videregående? Hvorfor valgte du nettopp dette?

Hvor fikk du informasjon om de ulike skolene og utdanningsmulighetene? (venner, familie, rådgiver, lærer). Var denne informasjonen viktig for det valget du tok? Hvorfor?

Var det mange du kjente som valgte det samme som deg?

Hadde dine foreldre noen bestemte ønsker om hva du skulle velge? Fulgte du disse? Hvorfor / hvorfor ikke?

Har foreldrene dine vært enige i dine fagvalg? Hva skjer hvis du velger fag foreldrene dine ikke liker?

#### Skoleresultater nå og tidligere

Er du opptatt av å gjøre det godt på skolen? Hvorfor?

Regner du deg selv som flink på skolen? Hva slags karakterer har du fått? Er det forskjell nå og tidligere? Hvorfor?

Hva legger du i det å gjøre det godt på skolen? Hvor bra er godt nok for deg?

Er du fornøyd med de resultatene du har? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Hvordan plasserer du deg i forhold til de andre i klassen karaktERMessig?  
Er foreldrene dine fornøyd med hvordan du gjør det på skolen? Vet du hvorfor / hvorfor ikke?  
Hva er bra nok for dem?  
Hva er bra nok for vennene dine? Har dere like forventninger til dere selv?

### Skolearbeid, boklig orientering, forventninger og støtte

Syns du at du må jobbe mye for å få de karakterene du har?  
Sammenliknet med andre bruker du mye tid på studiene? Hvor mye tid bruker du? Hvor mye tid bruker de andre i "klassen"?  
Hvordan forbereder du deg - skolearbeid, eksamener?  
Når du gjorde lekser eller øvde til prøve (barne- og ungdomsskole, videregående opplæring), gjorde du det alene eller sammen med noen? Var det noen som hjalp deg? Hvordan er det nå – er det noen du kan få hjelp av?  
Hva syns du er viktigst å gjøre i fritida: studier, andre plikter, fritidsaktiviteter, eller være sammen med venner? Hvorfor?  
Hvor sitter du når du arbeider med studiene? Var dette annerledes når du gikk på ungdomsskole / videregående?  
Hvordan er ditt forhold til bøker?  
Liker du å lese? Hva leser du? (eks.)  
Leser du noe som ikke er på pensum? I tilfelle hva? Har du noen spesielle interesseområder?  
Leser du aviser? Er du interessert i å holde deg oppdatert om samfunnsforhold? Hvordan gjør du det?  
Er dine foreldre opptatt av bøker? Snakker dere om litteratur hjemme?  
Har dere bøker hjemme? Har du lest noen av disse? Er dette bøker du syns er interessante?  
Leser foreldrene dine bøker? Leser de aviser? Hvordan holder de seg oppdatert om samfunnsforhold i Norge / i fødelandet?  
Diskuterer dere politikk eller andre samfunnsforhold hjemme? Snakker foreldrene dine om slike ting? Er det andre ting dere diskuterer / snakker om? På hvilken måte diskuterer dere?  
Skiller diskusjonene i ditt hjem seg fra diskusjoner du har vært med på, på skolen? Hvordan og hvorfor?  
Hva snakket dere om når dere spiste sammen sist? (hverdagslige ting, politikk, ting som skjer i verden, folk dere kjenner og hvordan det går med dem, utdanning o.l.)  
Hvis du har vært på besøk i andre hjem, opplever du at de snakker om andre ting der enn dere gjør hjemme?  
Har dere datamaskin / Internett hjemme? Bruker du internett? Er det til morsomme ting eller til studiene?  
Bruker du biblioteket?  
Språkbeherskelse – muntlig og skriftlig – norsk og foreldres morsmål  
Hvem snakker du foreldrenes morsmål med og hvem snakker du norsk med? Hvorfor er det slik?  
Føler du at det er viktig for deg å beherske morsmålet? Hvorfor?  
Hvordan støtter foreldrene dine deg mht skolen? Føler du at dine foreldre støtter deg når det gjelder skolen på en annen måte enn den støtten andre du kjenner får av foreldrene? Hvorfor er det slik?  
Er foreldrene dine opptatt av utdanning? Hvordan viser de dette?  
Føler du at foreldrene dine krever mye av deg i forhold til skolen? På hvilken måte? Hvordan oppleves dette? Hvorfor tror du de gjør det? Tror du foreldrene dine er annerledes mht forventninger enn dine venners foreldre?  
Er foreldrene dine opptatt av hvordan du har det på skolen? Hvordan viser de det?

Føler du at dine foreldre er fornøyd med deg uansett hvordan du gjør det på skolen? Hvorfor / hvorfor ikke?

Roser dine foreldre deg for innsats og / eller resultater på skolen? Får du andre typer belønninger hvis du har gjort det godt?

### Trivsel og atferd

Hvordan trives du på din studieplass? Er det forskjeller mellom videregående og studiene mht trivsel? Hvorfor er det slik?

Gi eksempler på hva du syns er positivt og negativt ved skolen?

Kan du fortelle om en lærer du likte godt og en du ikke likte så godt. Hvordan er denne læreren – hva er du liker / ikke liker ved det?

Har du noen gang sagt i mot en lærer i noe du var uenig i? Hva gjaldt det? Hvilken reaksjon fikk du? Hva syns du om det?

Føler du at du fikk nok hjelp av lærerne på ungdomsskolen / videregående?

Ofte er det slik i en klasse at ikke alle følger med og er aktive med å svare på spørsmål læreren stiller. Hvordan var du? Hvordan er du nå?

Ofte er det ulike grupperinger i et klassemiljø. Kan du gi en beskrivelse av hvordan disse grupperingene var på videregående? Hvem hang du med? Hvordan er det nå?

Hvordan ville lærerne dine beskrevet deg på ungdomsskolen / videregående?

Hvilken betydning har de som underviser på høyskole / universitet for deg?

### Utdanningsvalg, framtidsplaner og synet på og verdien av utdanning

Hvilken utdanning tar du nå? Hvorfor valgte du denne utdanningen?

Hvilke råd fikk du mht høyere utdanning? Hvem ga deg disse rådene? Fulgte du rådene – hvorfor / hvorfor ikke? Hvor fikk du informasjon om ulike utdanningsvalg?

Syns du det var lett å velge utdanning? Hvorfor / hvorfor ikke?

Er du spesielt interessert i denne utdanningen? Når begynte denne interessen og på hvilken måte?

Har noen gitt deg råd eller anbefalt denne utdanningen? Hvem? Hva sa de? Når skjedde dette? Hvordan var rådgivningen på skolen din? Snakket du med rådgiver, hva snakket dere om, hvilke råd ga han / hun deg?

Tenkte du mye på hva slags utdanning du skulle velge? Hadde du flere alternativer? Hva var viktig for deg når du skal velge utdanning?

Når du skulle velge utdanning, var lengden på utdanning og dermed kostnadene av betydning? Hvilke fordeler og ulemper ser du ved å velge en kort høyere utdanning, og hvilke fordeler og ulemper ser du ved å velge en lang høyere utdanning? Når du valgte utdanning var det slik at du veide ulemper og fordeler opp mot hverandre? Hvordan tenkte du rundt ditt utdanningsvalg?

Har du gjort deg noen tanker om hva slags type jobb du ønsker deg?

Når du skal ha deg jobb, hva er de viktigste tingene med jobben? (lønn, fast ansettelse, trivsel, interessant, osv.)

Tror du at den utdanningen du driver av med vil hjelpe deg med hensyn til å få ”drømmejobben”? På hvilken måte? Har du andre egenskaper som kan hjelpe deg å nå dette målet?

Kjente du noen som hadde tatt den utdanningen du tar? Har dette vært med på å påvirke valget ditt?

Kunne du tenke deg å flytte til Pakistan / India? Har tanker rundt dette noen betydning for utdanningsvalget ditt?

Har foreldrene dine noen ønsker om hvilken utdanning du skal ta, hva du skal bli?

Er det viktig for deg å ta hensyn til hva foreldrene dine ønsker mht. utdanning og jobb? Hvorfor?

Tror du at du på grunn av din innvandrerbakgrunn vil ha vanskeligere for å få jobb enn etnisk norske? Vil tanker rundt dette påvirke utdanningsvalget ditt? Hva mener foreldrene dine om dette?

Ser du på utdanning som et middel eller en verdi i seg selv?

Hva ønsker du å oppnå med utdanningen din? Har valg av utdanning noe med idealisme å gjøre?

Hvis du kunne velge et område du har lyst til å være flink i, hva ville du valgt?

Vil du være stolt hvis du tar høyere utdanning? På hvilken måte, og hvorfor?

Fortell hvordan du ser medias presentasjon av utdanning blant ungdom med minoritetsbakgrunn, og deres mulighet til å få arbeid. Hva tenker du om denne framstillingen? Har denne presentasjonen noen innvirkning på dine utdanningsvalg?

Har du noen forbilder?

Ser du f.eks. Tommy Sharif, Abid Raja, Manuela Ramin-Osmundsen og Zahid Ali som forbilder mht å ha suksess? Påvirker slike forbilder deg på noen måte? Er det av betydning å se andre med suksess for din tro på å ha suksess?

Tror du det vil være vanskeligere for deg å få jobb etter endt utdanning enn andre? Hvorfor?

Tror du det er vanskelig å få jobb når man har minoritetsbakgrunn?

Hvorfor tror du det er slik at minoritets elever ofte velger teknikk / naturvitenskapelige fag framfor undervisning / humanistiske fag

Tror du det å ta utdanning vil gjøre deg lykkeligere?

### Status

Når du forteller folk hva du studerer, får du forskjellige reaksjoner i ulike miljøer? Møter du noen gang misunnelse? Fra hvem? Møter du respekt? Fra hvem? Hvorfor er det slik tror du?

Hva vil det si å ha (høy) status? Har status hatt noe å si for utdanningsvalget ditt?

Er foreldrene dine opptatt av status? På hvilken måte, og hvorfor? Er foreldrene dine mer opptatt av status enn deg? I så fall – hva tror du det skyldes?

Hva gir status i det indiske / pakistanske miljøet? Er det viktig for deg å oppnå status innenfor dette miljøet? Hvorfor?

Hva gir status i det norske samfunn? Skiller dette seg på noen måte fra hva som gir status i det indiske / pakistanske miljøet? Hvorfor tror du det er slike forskjeller?

Hva gir status i Pakistan / India? Skiller dette seg på noen måte fra det som gir status i det indiske / pakistanske miljøet? Hvorfor tror du det er slik?

Er det forskjell på livsstilen hos pakistanere / indere i Norge? Tror du dette kan knyttes til hvilken posisjon / status de har i samfunnet i Norge? Tror du dette kan knyttes til den posisjonen / status de hadde i Pakistan / India? Er det andre skiller mellom folk her med pakistansk og indisk bakgrunn enn i Pakistan / India? Er de tydeligere i Pakistan / India enn de er her i Norge? Hva kan det skyldes?

Kan du prøve å plassere din familie i forhold til disse tingene?

Hvilken posisjon / status har din familie i Norge? Hvilken status har de i India / Pakistan? Har de bedre status nå?

Noen mener at det forskjell på hva slags bøker, kunst, mat, musikk, tv-programmer, o.l. man liker ut ifra hvilken status / klasse man tilhører i samfunnet i Norge. Hva tenker du om dette?

Vil du si at det også er slike skiller blant folk i Pakistan / India og blant pakistanere / indere i Norge? Hvordan er disse skillene? Hvorfor tror du det er sånn?

Når dine foreldre bodde i Pakistan / India var utdanning viktig for å ha en høy status? Hvorfor? Var det andre ting som var viktig for å ha høy status i samfunnet? Tror du dine foreldre har blitt mer opptatt av utdanning etter at de flyttet til Norge? Hvorfor?

Det er mange yrker der man kan jobbe med å hjelpe mennesker på mange måter. Hvorfor tror du for eksempel mange mener det er bedre å være lege enn å jobbe på et barnehjem, sykehjem? Hva tenker du om dette? Hva tenker foreldrene dine om dette?

### Økonomi og suksess

Er du opptatt av materielle ting som klær, fancy mobil, teknisk utstyr som ipod, data o.l.? Er det andre ting som er viktigere for deg enn materielle ting? Hvorfor?

Hvor viktig er penger for deg? Er familien din opptatt av penger? Hva med vennene dine?

Hvorfor /hvorfor ikke er penger viktig for deg / familien / venner?

Hva slags økonomisk bakgrunn har de du går på skole med? Føler du at du skiller deg ut? Hvordan var dette på videregående?

Hva tenker du om å ta opp studielån for å ta utdanning? Har du tatt opp / tenkt på å ta opp studielån? Hvorfor / hvorfor ikke?

Bor du hjemme når du studerer? Hvorfor / hvorfor ikke?

Når du får deg jobb, kommer du til å bidra økonomisk til familien?

Når du valgte utdanning var framtidig inntekt viktig for dette valget? Hvorfor / hvorfor ikke?

Den utdanningen du har valgt, vil det i framtiden gjøre at du tjener godt? Har du noen ide om hvor mye du tjener som (utdanningstittel)?

Hva vil det si å ha suksess og hvordan oppnår man det? Er det viktig for deg å ha suksess?

Hvordan har du tenkt å gå frem for å oppnå suksess? Kjenner du noen som har hatt suksess?

Hvem og hva gjør de?

Når du vurderer folk, hvilke egenskaper setter du pris på at de har? Er disse egenskapene forskjellige hvis du tenker i forhold til vennskap og suksess? Vil utdanning bidra til at man blir et godt menneske?

### Presentasjon av foreldre og forhold til foreldre

Når dro foreldrene dine fra Pakistan / India? Kom de rett til Norge?

Hvordan ble de mottatt i Norge? Hva tenker foreldrene dine om å bo i Norge?

Hvor i India / Pakistan kommer foreldrene dine fra?

Hva gjorde foreldrene dine før de kom til Norge? Har de utdanning fra Pakistan / India? Hva gjør de nå, og hva har de gjort?

Var det vanlig å ha utdanning i Pakistan / India når foreldrene dine dro derfra? Er det vanlig nå?

Kan du beskrive ditt forhold til foreldrene dine? Er det noen forskjeller i forholdet til moren og forholdet til faren din? På hvilken måte? Hvordan oppleves det for deg?

Kan du beskrive forholdet til søsken?

Har du en liten / stor familie i Norge? Bor de i nærheten eller langt unna? Når er dere sammen med dem? Hva gjør dere når dere er sammen?

Hvordan vil du beskrive forholdet mellom familiemedlemmene?

Bruker du mye tid sammen med nær familie? Hva gjør dere når dere er sammen?

Føler du at du kan snakke med foreldrene dine om alt mulig? På hvilken måte?

Snakker du med søsken om alt mulig? Som hva?

Tenk deg at du hadde et personlig problem og følte deg utafør og trist. Hvem ville du snakke med, søke hjelp fra?

Hvis du har eller har hatt problemer (f.eks på skolen) har dere snakket om dette hjemme? Kan du gi et konkret eksempel?

Har noe i forholdet til foreldrene forandret seg etter at du ble stor? På hvilken måte og hvorfor?

Tror du foreldrene dine påvirker deg på noen måte? I tilfelle på hvilke områder og hvordan?

Har /hadde du og søsknene dine bestemte oppgaver i hjemmet? Hva synes du om det?



Kan du fortelle om ting du syns er positivt / negativt i hjemmet?  
 Lytter du til dine foreldres råd? (Bruker du deres livserfaring som hjelp og rettesnor i ditt eget liv?)  
 Hva vil gjøre dine foreldre stolt?  
 Hvordan vil dine foreldre beskrive deg?  
 Hvordan viser foreldrene dine at de er glad i deg? Hvordan viser du at du er glad i dem?  
 Føler du at du viser foreldrene dine respekt? På hvilken måte? Hvorfor viser du dem respekt?  
 Hvis du sier dine foreldre imot vil dette oppfattes som mangel på respekt? Har du allikevel sagt dine foreldre imot? Hvorfor gjorde du det?  
 Har du noen gang kranglet med dine foreldre? Hvorfor og om hva?  
 Hva vil det si å ha en god atferd, oppføre seg korrekt?  
 Er foreldrene dine opptatt av hvordan andre oppfatter deg og dem? Hvilke ting legger de vekt på? (materielle ting, god atferd, utdanning o.l.) Hvorfor er dette viktig?  
 Hva vil det si å tape ansikt? Hvilke handlinger kan føre til at foreldrene dine taper ansikt?  
 Hvordan viser de det? Har du noen gang gjort noe slik at foreldrene dine tapte ansikt? Hvorfor / hvorfor ikke?  
 Hvordan viser du dine foreldre takknemlighet? Hvorfor?

### Foreldrenes oppdragelse og sosial kontroll

Hvis du skal sammenlikne ditt eget hjem med andres hjem, hva vil du si er annerledes i de andre hjemmene? På hvilke måter skiller andres hjem seg fra ditt? (kan f.eks. tenke i forhold til relasjon foreldre-barn, hjelp til lekser, regler og grenser, plikter i hjemmet, verdier, o.l.). Sammenlikne både med "norske" hjem og "indiske" / "pakistanske" hjem, og hjem med annen etnisk bakgrunn. Hvorfor er det slike forskjeller?  
 Synes du foreldrene dine er strenge? På hvilken måte? Hvorfor tror du de er slik?  
 Pleier foreldrene dine å gå på foreldremøter og konferansetimer? Hvorfor / hvorfor ikke?  
 Kjenner foreldrene dine foreldrene noen av dine klassekamerater eller andre venner? Hvem?  
 Har foreldrene dine noen bestemte meninger om hvem de syns du bør være sammen med / ikke sammen med? På hvilken måte? Hvorfor?  
 Er det forskjeller mellom deg og søsknene dine mht grenser, plikter i hjemmet? Hvorfor er det slik?  
 Har foreldrene dine oversikt over hva du gjør på fritida? Har de oversikt over hva søsknene dine gjør? Hvordan får de denne oversikten? Forteller du /dere hva dere skal gjøre, bruker dere mobiltelefon, snakker de med andre i nabolaget?  
 Har du noen gang følt at det har vært en motsetning mellom hva du ønsket og hva du faktisk gjorde? Når? Hvorfor?  
 Har du vært uenig med foreldrene dine i ting som er viktig for deg, men ikke gitt uttrykk for dette til foreldrene dine? Hvorfor?  
 Er det noen spesielle ting det er vanskelig å påpeke at du er uenig i? Hva og hvorfor?  
 Diskuterer du og foreldrene dine ting dere er uenig om? Gi eksempler.  
 Hvis du ser for deg din framtidige partner, er det viktig for deg at det er en med indisk /pakistansk bakgrunn? Hvorfor?  
 Har foreldrene dine noen bestemt formening om hvem din fremtidige partner skal være? Hvem? Hvorfor?  
 Hvor viktig er det for deg å innfri deres ønsker på dette området eller andre? Hvorfor?  
 Opplever du at det er forskjeller mellom hva du og jevnaldrende har frihet til å gjøre? Hva tror du disse forskjellene skyldes?  
 Har du noen gang gjort noe foreldrene dine ikke liker? Hvorfor? Fant de det ut? Hvordan reagerte de? Hvordan opplevde du dette?



### Kultur og tilhørighet

Er foreldrene dine opptatt av at du skal vite mye om indiske / pakistanske tradisjoner, som matlaging, religion, historie osv. På hvilken måte? Hvorfor tror du de er opptatt av dette? Er du selv opptatt av dette? Hvorfor?

Kan du kort prøve å beskrive den indiske / pakistanske kulturtradisjon sånn du opplever den her i Norge? Føler du at du er en del av denne (foreldrenes tradisjoner)? På hvilken måte?

Har du vært i Pakistan / India? Hvordan opplevde du dette?

Føler du at ungdom / unge voksne med indisk / pakistansk bakgrunn som du kjenner tenker / er annerledes enn foreldregenerasjonen? På hvilken måte? Hvorfor tror du det er slike forskjeller?

Kan du gi eksempler på ting du synes er positivt og negativt med indisk / pakistansk kultur slik du opplever den her i Norge?

Hva vil du si er de viktigste verdiene i den pakistanske / indiske kulturen? Vil du si at disse verdiene er sentrale for deg? Er de sentrale for foreldrene dine?

Når føler du at du tilhører gruppa indere / pakistanere? På hvilken måte? Hvorfor?

Når føler du at du er norsk? Når føler du deg indisk / pakistansk?

Slik du ser det eksisterer det et fellesskap blant indere / pakistanere i Oslo? På hvilken måte? Hvorfor tror det eksisterer et slikt fellesskap?

Føler du at du tilhører dette fellesskapet? Hvorfor?

Opplever du dette som positivt? Finnes det ulemper? Føler du at du får støtte fra fellesskapet? På hvilken måte?

Føler du at familien (eller det etniske fellesskapet) legger føringer på valg og innsats i forbindelse med skolen (eller på andre områder)? På hvilken måte? Hvordan opplever du dette? Hvorfor?

### APPENDIKS 2: SPØRSMÅL – INTERVJUGUIDE KORT – UNGE MED INDISK ELLER PAKISTANSK BAKGRUNN

Kan du fortelle om oppveksten din?

Kan du fortelle litt om vennene dine?

Hvem er de, hva gjør dere sammen, hva snakker dere om?

Påvirker de deg på noen måte – hvordan og hvorfor?

Har hvem som er vennene dine endret seg i løpet av oppveksten?

### Utdanningsvalg

Valg av fagvalg videregående – motivasjon bak valg

Valg av høyere utdanning / framtidsplaner – motivasjon bak valg

### Familiebakgrunn

Når kom foreldrene dine til Norge? Hva slags arbeid har de hatt og har? Hadde de noen utdanning fra hjemlandet?

Kan du fortelle litt om den økonomiske situasjonen i oppveksten?

Foreldrenes kastetilhørighet i hjemland?

Hvilke yrker (og utdanning) hadde foreldrene, foreldrenes søsken, besteforeldrene?

Vet du noe om den økonomiske situasjonen?

### Skoleresultater

Karakterer før og nå

Karakterer sammenliknet med andre

Hvordan har foreldrene dine oppdratt deg?  
Grenser, plikter, venner, kjæreste, utdanning, inneregler  
Hvordan har du selv tenkt å oppdra egne barn?  
Har foreldrene dine oversikt over hva du driver med / dreiv med på fritida?

Kan du gi en beskrivelse av relasjonen til dine foreldre? (nærhet, avstand, hierarki, respekt, høflighet)  
Hvordan viser du dine foreldre takknemlighet?  
Hvordan viser du dine foreldre respekt?  
Hvordan viser du at du er glad i foreldrene dine, og hvordan viser de at de er glad i deg?  
Er foreldrene dine stolt av deg? Betyr det noe for deg at de er det? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Synet på og verdien av utdanning?  
Fikk du ros av dine foreldre? Hva sa de? (Var det noen fag du fikk mer ros i?)  
Kan du fortelle hvilke verdier som du ser som sentrale i foreldrenes kultur – hvem er spesielt viktige for deg?  
Tilhørighet / identitet?  
Diskusjoner i hjemmet  
Liker du å diskutere?  
Diskuterer dere ulike ting hjemme? Hva da?  
Er det noe dere har gjort siden du var liten?  
Er du / var du muntlig aktiv i timene på ungdomsskolen, videregående, studier?  
Deltok du i diskusjoner i diverse fag?  
Føler du at diskusjonene hjemme har hjulpet deg på skolen? Hvordan og hvorfor?  
Føler du at du har lært å diskutere hjemme eller på skolen?

Kjenner du igjen en slik tankegang? Eller oppleves det ikke slik for deg?

”Når man klarer å oppfylle ønskene deres sånn at de blir galde og stolte, er det en måte å betale tilbake på. Så det å betale tilbake på denne måten er en måte å vise kjærlighet på. Vi betaler tilbake med taus takknemlighet og viser vår hengivenhet ved å ta utdanninge”

”Man prøver å gjøre sånn at de ikke mister ansikt. Sånn at når de prater med vennene sine kan de være stolte. Men det er jo ubevisst da, du tenker ikke over det, at nå må jeg gjøre ditt og datt så de ikke mister ansikt”

### APPENDIKS 3: INTERVJUGUIDE MINORITETSRÅDGIVERE

Hvilke utfordringer står unge med minoritetsbakgrunn overfor? Erfaringer fra minoritetsrådgivere ved flere videregående skoler.

#### **Del 1: Innledende spørsmål**

Kan du kort skissere litt hva slags skole du er minoritetsrådgiver ved? (vest-øst-kant, klassebakgrunn eller liknende faktorer hos elever, minoritetsbakgrunn – mye/lite, snitt for å komme inn osv).

Kan du kort fortelle litt om din faglige bakgrunn? Hva slags utdanning har du og hva slags tidligere relevant arbeidserfaring har du?

Hvordan er elevtjenesten /rådgivertjenesten bygd opp på din skole?

Hvordan kommer du vanligvis i kontakt med elevene? Kommer de til deg eller henvises de av andre på skolen?

Kan du kort skissere ulike problemer/tematikk de unge typisk kommer til deg med? Hvordan jobber du med disse tingene?

Hvordan har du arbeidet for å skape et lavterskeltilbud? Hvilke framgangsmåter og prosjekter har gjort at man har oppnådd kontakt, tillit og fått vite om “ting de sliter med”? Hvordan kan slike ting implementeres i skolen?

Hvilke erfaringer, kunnskap eller kompetanse er viktig at formidles til andre hjelpeinstanser som skole, barnevern o.l.? Trekk fram 3-5 ting du synes er viktig. Hvorfor synes du at nettopp disse tingene er viktig?

Hvordan kan de utfordringer unge med minoritetsbakgrunn står overfor møtes i et mer ordinært tilbud som skolene har/burde ha?

Hva er hjertesakene dine? Hva engasjerer deg mest? Hva blir du mest “sint” /irritert over?

Hva synes du er det vanskeligste å håndtere i ”saker” du har hatt?

Hva synes du at du har fått til i ditt arbeide? (Behøver ikke være relatert til FORs mandat).

Kan du fortelle litt om det arbeidet du gjorde i begynnelsen av prosjektet? Hva slags prosjekter eller arbeidsmåter brukte du? Hvorfor valgte du disse?

Jobber du annerledes nå? Hvorfor? Har sakene/tematikken de unge tar opp endret seg i løpet av prosjektet? Hva kan det skyldes? (Måten du jobber på? Andre ting?).

## **Del 2: Din rolle som MR, forankring i ordinær virksomhet, de vi ikke fikk gjort noe med**

### **A) Hva har fungert godt i MRs arbeid og hvorfor?**

Hvordan kan man nå ut til ungdommene? Hva har fungert særlig bra i ditt arbeid som minoritetsrådgiver mht å nå ut til de unge? Hvorfor har det fungert så godt?

Er det noen metodiske grep eller arbeidsformer du tenker er spesielt gunstige i arbeidet med minoritetsungdom? Hvilke? Hvorfor?

### **B) Forankring i ordinær virksomhet og veien videre**

Hvordan er det mulig med forankring i ordinær virksomhet av det mer miljøterapeutiske, sosiale og praktiske arbeidet MR'ene har gjort?

Hvorfor er slikt arbeid som ikke er direkte rettet inn mot skolens pedagogiske opplegg viktig?

Hva slags tanker har du om veien videre? Hvordan kan skolen ivareta de behovene du har arbeidet med?

I utgangspunktet skal ordningen med MR'er avsluttes, og det er foreslått å styrke rådgivertjenesten. Hvilke fordeler og ulemper ser du med dette for dine elever?

Dere har i hovedsak arbeidet med elever på videregående. Hvilke særlige utfordringer står man overfor i videregående?

Basert på de erfaringene du har gjort deg, bør innsatsen også inn på et tidligere tidspunkt? Hvorfor?

Det er også andre grupper i skolen som heller ikke har foreldre som kan bistå dem med hjemmearbeid og følge opp de krav skolen stiller til hjemmet. Noen minoritetsungdom kan vel også føle at det er stigmatiserende å ha egne rådgivere. Dette er argumenter som taler mot en minoritetsrådgiverordning. Hva tenker du rundt slike argumenter?

Vil det være gunstig å styrke det miljøterapeutiske og sosiale arbeidet i skolen på et mer generelt grunnlag, for å nå flere svake grupper? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvorfor har elevene kommet til deg og ikke til rådgiverne?

Kommer de unge på eget initiativ, eller er det rådgiverne som henviser de unge til dem?

Hvorfor henviser de ungdom til dem – pga manglende kompetanse eller at det er for tidkrevende? (andre årsaker)

Hvilke utfordringer føler du at rådgivertjenesten på skolen står overfor?

På noen skoler skiller man mellom karriererådgivere (som fokuserer på utdanningsvalg) og sosialrådgivere. Tenker du at et slikt skille er hensiktsmessig? Hvorfor/ hvorfor ikke?

### C) Hvem kommer man i kontakt med / de man ikke når

Hvorfor kommer folk? Hvem er de? Hvilke ungdommer føler du at du har nådd ut til? Hvorfor tror du nettopp du har nådd ut til disse?

Hvorfor kommer ikke folk? Hvem er de? Hvilke ungdommer føler du at du ikke har nådd ut til? Hvorfor har du ikke nådd ut til disse? Hva kan gjøres for å nå ut til disse?

Du har jo arbeidet mye med ungdom som har vært utsatt for ekstrem kontroll. Hva tenker du kan gjøres for å nå ut til ungdom som føyer seg etter foreldrenes reguleringer, og som kanskje ikke ser sine foreldre som utøvere av ekstrem kontroll?

Utgangspunktet deres har jo vært at det er de unges subjektive opplevelse av kontroll og vold i nære relasjoner som har avgjørende for om man betrakter saken som ekstrem kontroll. Hvilke måter å arbeide på (metodiske verktøy) har sånn du ser det, også nådd ut til de som ikke sier noe? (de som føyer seg og som klarer seg godt på skolen for eksempel).

Hva ser du som utfordringer for “elever som sliter med som ikke ønsker hjelp”? Hvilke forslag har du til hva som kan gjøres (Hvem er de, er det mange, hvordan hjelpe de som selv ikke ber om hjelp? Hva er problemene deres?)

Hvem er de man ikke når? (Jenter, gutter, ressurssterke, de stille?).

Hvilke hjelpetilbud for de over 18 savnes og hva kan man gjøre noe med?

### Annen tematikk

Konflikter foreldre (ansvar, utdanning, annet)

Psykisk helse og psykosomatiske problemer

Sårbare grupper

Trekk fram 2-3 av gruppene nedenfor ut fra hvem du har arbeidet mest med:

Ungdom som har brutt med familie/ enslige mindreårige.

Elever med kort botid i Norge og som har kommet sent inn i norsk skolesystem

Elever som er født og oppvokst i Norge, men som har svake norskkunnskaper

Elever med særtiltak, Spes.ped elever

Konflikter i familiegjengforeningssaker.

Elever som mangler omsorgspersoner som følger opp trenger særlig oppfølging spesielt pga hull i hjelpeapparatet.

Elever utsatt for tve o.l. som bytter skole, forsvinner ut av systemet.

Manglende norskkunnskaper hos de unge og deres foreldre.

Hvorfor er dette en sårbar gruppe?

Hva kan gjøres? Hva er erfaringene?

Hva har fungert godt i de sakene du nevner og hva har utfordringene bestått i?

Utfordringer med systemet / praktiske ting / fattigdomsproblematikk

Skolerelevante utfordringer

Fokus på hjemmearbeid

Skoleprestasjoner, faglige utfordringer.

Fravær, dropout.

Atferd og konflikter

## APPENDIKS 4: INTERVJUGUIDE: UNGE MED VIETNAMESISK BAKGRUNN

### Innledende spørsmål

Hvor gammel er du?

Hvor er du født og oppvokst?

Har du bodd andre steder i Norge?  
Statsborgerskap?  
Har du søsken?  
Religion?  
Bosituasjon?  
Har du noen hobbyer?

### Skoletilpasning:

#### Fagvalg

Hvilken studieretning / fag tar du? Hvorfor valgte du nettopp dette?  
Hvor fikk du informasjon om de ulike skolene og utdanningsmulighetene? (venner, familie, rådgiver, lærer). Var denne informasjonen viktig for det valget du tok? Hvorfor?  
Var det mange du kjente som valgte det samme som deg?  
Hadde dine foreldre noen bestemte ønsker om hva du skulle velge? Fulgte du disse? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Hvilke fag liker du / liker du ikke? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Hva skjer hvis du velger fag foreldrene dine ikke liker?  
Skoleresultater  
Er du opptatt av å gjøre det godt på skolen? Hvorfor?  
Vil du si at du gjør det dårlig / middels / godt på skolen? (videregående)  
Hva legger du i det å gjøre det godt på skolen? (hvor bra er godt nok for deg?)  
Er du fornøyd med dette? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Hvordan plasserer du deg i forhold til de andre i klassen karaktermessig?  
Er foreldrene dine opptatt av dette? Hvorfor?  
Er foreldrene dine fornøyd med hvordan du gjør det på skolen? Vet du hvorfor / hvorfor ikke?  
Hvordan gjør du det på universitetet? Er du fornøyd med dette?

### Innsats

Bruker du mye tid på skolearbeid? Hvor mye?  
Syns du at du må jobbe mye for å få de karakterene du har?  
Føler du at jobber mer / mindre enn andre i klassen med liknende karakterer? På hvilken måte?  
Når du skal gjøre lekser eller øve til prøve, gjør du det alene eller sammen med noen?  
Har du noen gang fått hjelp av foreldre / søsken eller andre? På hvilken måte?  
Føler du at dine foreldre støtter deg når det gjelder skolen på en annen måte enn andre du kjenner?  
Hva syns du er viktigst å gjøre i fritida: gjøre lekser / øve til prøve, andre plikter, eller være sammen med venner? Hvorfor?  
Føler du at foreldrene dine krever mye av deg i forhold til skolen? På hvilken måte? Hvordan oppleves dette? Hvorfor tror du de gjør det?  
Holdning og atferd  
Hvordan trives / trivdes du på skolen? (i forhold til lærere / klassekamerater/ studiekamerater)  
Gi eksempler på hva du syns er positivt og negativt ved skolen?  
Hvilket syn har du på lærerne? (respekt)  
Har du noen gang sagt i mot en lærer i noe du var uenig i? Hva gjaldt det? Hvilken reaksjon fikk du? Hva syns du om det?  
Har du noen gang blitt snakket til for å ha forstyrret klassen? Kan du gi et eksempel på en situasjon? Er dette noe som har skjedd ofte?  
Har du noen gang opplevd situasjoner hvor du syns at elever har vært frekke mot lærere? Gi et eksempel. Hva syns du om dette? Hvordan reagerte de andre i klassen?

Føler du at det er det noen forskjell mellom hvordan du ser på en lærer og hvordan de andre ser på lærerne? På hvilken måte? Hva tror du dette skyldes?  
Føler du at du har fått nok hjelp av lærerne?

### Framtidsplaner

Hva slags utdanning har du tenkt å ta videre? Hvorfor?  
Hva har du lyst å bli?  
Hvilke egenskaper har du som kan hjelpe deg å nå dette målet?  
Har foreldrene dine noen ønsker om hva du skal bli?  
Hva tror du at du holder på med om 10 år?  
Hva er det viktigste for deg i en framtidig jobb?  
Tror du at den utdanningen du har planlagt å ta vil hjelpe deg med hensyn til å få ”drømmejobben”?  
Hva mener foreldrene dine om dette?  
Er det viktig for deg å ta hensyn til hva foreldrene dine ønsker mht. utdanning og jobb?  
Hvorfor?

### Annet

Hvor sitter du når du gjør lekser / skolearbeid?  
Hvordan er ditt forhold til bøker?  
Liker du å lese? Hva leser du? (eks.)  
Leser du noe som ikke er på pensum? I tilfelle hva? Har du noen spesielle interesseområder?  
Har dere datamaskin / Internett hjemme?  
Snakker / skriver du både vietnamesisk og norsk?  
Hvem snakker du vietnamesisk med og hvem snakker du norsk med?  
Føler du at det er viktig for deg å beherske vietnamesisk? Hvorfor?

### Forhold til foreldre (foreldrekultur)

Forhold til foreldre og søsken  
Hvor kommer foreldrene dine fra?  
Hva gjorde foreldrene dine før de kom til Norge? Har de utdannelse fra Vietnam? Hva gjør de nå?  
Har du en liten / stor familie i Norge? Bor de i nærheten eller langt unna?  
Hvordan vil du beskrive forholdet mellom familiemedlemmene?  
Bruker du mye tid sammen med familien? Hva gjør dere når dere er sammen?  
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til foreldrene dine?  
Har noe i forholdet til foreldrene forandret seg etter at du ble stor? På hvilken måte og hvorfor?  
Tror du foreldrene dine påvirker deg på noen måte? I tilfelle på hvilke områder og hvordan?  
Har /hadde du og søsknene dine bestemte oppgaver i hjemmet? Hva syns du om det?  
Kan du fortelle om ting du syns er positivt / negativt i hjemmet?  
Lytter du til dine foreldres råd? (Bruker du deres livserfaring som hjelp og rettesnor i ditt eget liv?)  
Føler du at du viser foreldrene dine respekt? På hvilken måte? Hvorfor viser du dem respekt?  
Hvis du sier dine foreldre imot vil dette oppfattes som mangel på respekt? Har du allikevel sagt dine foreldre imot? Hvorfor gjorde du det?  
Føler du at du kan snakke med foreldrene dine om alt mulig? På hvilken måte?  
Snakker du med søsken om alt mulig? Som hva?  
Tenk deg at du hadde et personlig problem og følte deg utafør og trist. Hvem ville du snakke med, søke hjelp fra?

Er foreldrene dine opptatt av hvordan du har det på skolen? Hvordan viser de det?  
Føler du at dine foreldre er fornøyd med deg uansett hvordan du gjør det på skolen? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Roser dine foreldre deg for innsats og / eller resultater på skolen? Får du andre typer belønninger hvis du har gjort det godt?  
Hvis du har hatt problemer (f.eks på skolen) har dere snakket om dette hjemme? Kan du gi et konkret eksempel?  
Har du noen gang kranget med dine foreldre? Hvorfor og om hva?

### Sosial kontroll

Pleier foreldrene dine å gå på foreldremøter og konferansetimer? Hvorfor / hvorfor ikke?  
Kan du være sammen med hvem du vil? Har foreldrene dine noen bestemte meninger om hvem de syns du bør være sammen med / ikke sammen med? På hvilken måte? Hvorfor?  
Har du noen gang følt at det har vært en motsetning mellom hva du ønsket og hva du faktisk gjorde? Når? Hvorfor?  
Har du vært uenig med foreldrene dine i ting som er viktig for deg, men ikke gitt uttrykk for dette til foreldrene dine? Hvorfor?  
Er det noen spesielle ting det er vanskelig å påpeke at du er uenig i? Hva og hvorfor?  
Diskuterer du og foreldrene dine ting dere er uenig om? Gi eksempler.  
Hvis du ser for deg din framtidige partner, er det viktig for deg at det er en med vietnamesisk bakgrunn? Hvorfor?  
Har foreldrene dine noen bestemt formening om hvem din fremtidige partner skal være? Hvem? Hvorfor?  
Hvor viktig er det for deg å innfri deres ønsker på dette området eller andre? Hvorfor?  
Kjenner foreldrene dine foreldrene noen av dine klassekamerater eller andre venner? Hvem?  
Opplever du at det er forskjeller mellom hva du og jevnaldrende har frihet til å gjøre? Hva tror du disse forskjellene skyldes?

### Vietnamesisk kultur og tilhørighet

Er foreldrene dine opptatt av at du skal vite mye om vietnamesiske tradisjoner, som matlaging, religion, historie osv. På hvilken måte? Hvorfor tror du de er opptatt av dette?  
Er du selv opptatt av dette? Hvorfor?  
Kan du kort prøve å beskrive den vietnamesiske kulturtradisjon sånn du opplever den her i Norge? Føler du at du er en del av denne (foreldrenes tradisjoner)? På hvilken måte?  
Føler du at yngre vietnameserne / unge med vietnamesisk bakgrunn som du kjenner tenker / er annerledes enn de eldre? På hvilken måte? Hvorfor tror du det er slike forskjeller?  
Kan du gi eksempler på ting du synes er positivt / negativt med vietnamesisk kultur slik du opplever den her i Norge?  
Hva vil du si er de viktigste verdiene i den vietnamesiske kulturen?  
Vil du si at disse verdiene er sentrale for deg? Er de sentrale for foreldrene dine?  
Jeg har lest at de vietnamesiske familieverdiene i hovedsak dreier seg om ”å være lydig, arbeide eller studere hardt og hjelpe andre”. Vil du si deg enig i en slik beskrivelse eller er det andre verdier du heller ville ha trukket fram?  
Vil du si at verdier som ”å tenke selvstendig, å være opptatt av å være populær” kan betraktes som sentrale verdier i vietnamesisk kultur slik du kjenner den?  
Hvis du får spørsmål om hvor du kommer fra, hva svarer du? Kommer svaret an på hvem du snakker med eller situasjonen du befinner deg i? På hvilken måte? Hvorfor?  
Føler du at du tilhører gruppa vietnamesere? På hvilken måte? Hvorfor?  
Slik du ser det eksisterer det et etnisk felleskap blant vietnamesere i Oslo? På hvilken måte?  
Føler du at du tilhører et etnisk felleskap? Hvorfor?

Opplever du dette som positivt? Finnes det ulemper?  
Føler du at du får støtte fra det etniske fellesskapet? På hvilken måte?  
(Føler du at familien (eller det etniske fellesskapet) legger føringer på valg og innsats i forbindelse med skolen (eller på andre områder)? På hvilken måte? Hvordan opplever du dette? Hvorfor?)  
Har du vært i Vietnam? Hvordan opplevde du dette?

#### Forhold til venner (ungdomskultur)

Hvordan vil du beskrive det miljøet du går i til daglig?  
Beskriv en typisk dag. Hva gjør du, med hvem osv.  
Beskriv en typisk helg. Hva gjør du, med hvem osv.  
Har du venner med ulik etnisk bakgrunn?  
Er du ofte sammen med vennene dine? Hvor er dere og hva gjør dere?  
Hva snakker dere om?  
Kan du snakke med vennene dine om alt mulig? Vanskelige ting?  
Gjør du og vennene dine lekser sammen?  
Føler du at du har et nært forhold til vennene dine? På hvilken måte?  
Tror du vennene dine påvirker deg på noen måte? Hvordan? (meninger om ting, klær, musikk? Annet?)  
Hvem føler du at du er mest deg selv sammen med? (foreldre, skolekamerater, venner)?  
Er du med på noen organiserte fritidsaktiviteter? Fortell.  
Hva betyr vennene dine for deg?  
(Føler du at du har like meninger som dine foreldre, voksne vietnamesere, unge vietnamesere, andre etniske ungdommer, andre norske ungdommer. Hva da og på hvilken måte? Hvordan er du eventuelt forskjellig fra disse gruppene?)  
Har du venner foreldrene dine ikke liker? Hva gjør de med det? Hva gjør du det med det?

#### APPENDIKS 5: KODER SOM BLE BRUKT TIL Å LAGE DATAMATRISJE – INTERVJUER MED UNGE MED PAKISTANSK ELLER INDISK BAKGRUNN

Kaste og yrke i familien  
Sted og morsmål  
Arbeid i Norge  
Foreldrenes utdanning  
Økonomisk situasjon  
Familie og nettverk i Norge og andre land  
Søsken – antall, alder, rekkefølge, utdanning  
Bosted – øst / vest  
Utdanningsvalg  
Foreldres utdanningsønsker kontra egne ønsker & foreldres syn på utdanning  
Prestasjoner og innsats  
Relasjon til foreldre  
Regler i oppdragelsen  
Sosial kontroll  
Respekt foreldre  
Takknemlighet, hengivenhet og kjærlighet  
Barnas atferd gjenspeiler foreldrenes oppdragelse  
Oppdragelse av egne barn (ment å fortelle noe om dette men samtidig mer indirekte om relasjonen til sine foreldre)  
Omsorg og støtte i hjemmet



Ressurser i nærmeste nettverk  
Beherskelse morsmål  
Foreldres samarbeid med skole, hjelp til lekser, involvering i skolen  
Diskusjon i hjemmet  
Studielån ved siden av studier  
Skjønnlitteratur  
Identitet og tilhørighet  
Kulturell orientering  
Hva anses som status  
Skillelinjer i indisk/pakistansk miljø  
Generelt om kastesystemet  
Ressurser utenfor nærmeste nettverk  
Deltakelse i foreninger o.l.  
Tv-programmer, avislesing  
Internett og data (om man har tilgang, når man fikk det)  
Venner og oppvekstmiljø  
Orientering mot familie og venner  
Diverse (viktige ting som kommer fram i intervju som ikke fanges opp av koder)



Silent Gratitude:  
Education among Second-Generation Vietnamese in Norway

Journal of Ethnic and Migration Studies, (2011), 37 (1), 117-134



«For mors skyld»

Utdanning, takknemlighet og status blant unge med  
pakistansk og indisk bakgrunn

Tidsskrift for ungdomsforskning, (2010), 10(1), 23-47



# «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn<sup>1</sup>

Mariann Stærkebye Leirvik

*Artikkelen retter søkelyset mot hvorfor det oppleves som viktig å innfri foreldrenes utdanningsønsker, og hva foreldrene gjør for å påvirke de unges utdanningsvalg. Artikkelen baserer seg på dybdeintervjuer med 23 unge norske med indisk og pakistansk bakgrunn. Dette er ungdom som ser sin utdanning som symbol på takknemlighet overfor foreldrene, ettersom foreldrene gjennom migrasjonen har økt barnas muligheter til å ta høyere utdanning. I tillegg er de unges utdanning av stor betydning for familiens anseelse i deres etniske nettverk. En del av de unge internaliserer foreldrenes utdanningspreferanser, og noen foreldre overfører en stå-på-holdning til sine barn. Disse aspektene bidrar samlet til å skape et ekstra driv hos de unge.*

S koleforskning om etterkommere av innvandrere har i stor grad handlet om hvordan denne gruppen klarer seg i skolesystemet. Forskningen tegner et sammensatt bilde. På den ene siden pekes det på at ungdommene har lavere prestasjoner og tar mindre utdanning enn unge med norsk bakgrunn (Fekjær 2006, Kolby og Østhus 2009, Krange og Bakken 1998, Opheim og Støren 2001). Dette forklares gjerne med klassebakgrunn, ettersom flertallet av etterkommerne tilhører lavere sosiale lag. På den andre siden viser studier både fra Norge og andre land at etterkommere har sterkere skolemotivasjon og høyere utdanningsambisjoner enn unge med majoritetsbakgrunn (Bakken 2003, Bakken og Sletten 2000, Heath mfl. 2008, Lauglo 2000). Enkelte etterkommergrupper gjør det bedre og tar også mer utdanning enn forventet ut fra deres sosiale bakgrunn (Fekjær 2006, Støren 2006). Suksesshistoriene forklares gjerne med det som betegnes som «mer driv»-perspektivet (Lauglo 1999, 2000). Dette innebærer at barn av innvandrere til tross for foreldrenes lave sosiale bakgrunn er mer skolemotivert enn ungdom

med norsk bakgrunn. Det særskilte «innvandrerdrevet» åpner for at det kan være andre aspekter som driver de unge etterkommernes utdanningsatferd, enn det som er tilfelle for unge med norsk bakgrunn. Spørsmålet er om generelle teorier om betydningen av sosial klassebakgrunn, som brukes til å forklare utdanningsatferd, er like velegnet til å forklare utdanningsatferd blant unge med innvandrerbakgrunn.

I denne artikkelen vil jeg undersøke de unges forståelse av hva som driver deres egen utdanningsatferd. På hvilke måter påvirker foreldre utdanningsvalgene til unge norske med indisk og pakistansk bakgrunn? Og hvorfor kan det å innfri foreldrenes ønsker oppleves som viktig for de unge? Tematikken vil belyses på to ulike måter. I den første delen av artikkelen rettes søkelyset mot de normene som er forankret i relasjonen mellom foreldre og barn, og hvordan disse normene gjøres effektive gjennom foreldrenes sosiale forankring i et indisk eller pakistansk miljø. Den andre delen presenterer utdanningshistoriene til fire ungdommer. Her vektlegges betydningen av de strukturelle aspektene i relasjonen mellom foreldre og barn. Jeg vil argumentere for at utdanningsatferden til de unge kan belyses ved hjelp av fire dimensjoner, der både rasjonelle vurderinger og kulturelle praksiser inngår. De unges klasseposisjon, deres posisjon som synlig minoritet, familiens migrasjonshistorie og familiens sosiale posisjon i deres etniske nettverk ser alle ut til å være sentrale dimensjoner for å kunne forstå de unges utdanningsvurderinger.

## Bakgrunn

De pakistanske og indiske innvandrerne kom til Norge som arbeidsinnvandrere fra slutten av 1960-årene. Flertallet innvandret fra det samme geografiske området, pakistansk og indisk Punjab, som et resultat av kjedemigrasjon (Tjelmeland 2003). De to gruppene har en del fellestrekk, for eksempel interessen for indiske filmer, musikk og cricket (Singla 2005). Tallmessig er de pakistanske innvandrerne og deres etterkommere omtrent fire ganger så mange som de indiske innvandrerne og deres etterkommere. Ved inngangen til 2006 besto gruppene henholdsvis av 27 700 og 7200 personer (Henriksen 2007). Blant etterkommerne tar unge voksne med indisk bakgrunn i større grad utdanning enn de som har pakistansk bakgrunn, men i begge etterkommergruppene er det slik at de unge i mye høyere grad tar utdanning enn sine foreldre (Fekjær 2007, Henriksen 2007).



## Utvalg og metode

Artikkelen baserer seg på 23 intervjuer som fant sted i løpet av 2006 og 2007. De unge voksne jeg har snakket med, er bosatt i Oslo-området. Elleve av dem er etterkommere av indiske innvandrere, der åtte er sikher, og tre er hinduer, og tolv er etterkommere av pakistanske innvandrere og er muslimer. Utvalget består av elleve jenter og tolv gutter i alderen 17 til 29 år. Sju av dem gikk på videregående da intervjuene fant sted, mens et flertall drev på med eller hadde nylig avsluttet sin utdanning. Utdannings- eller yrkesvalg i sistnevnte gruppe er svært variert: De arbeider eller utdanner seg innenfor retninger som reklame, regnskap og revisjon, jus, helse- og sosialfag, it-ingeniør, farmasøyt, tannlege, lege, forsikringsmatematiker, lektor- og adjunkt programmet, førskolelærer, musiker, statsviter, og forsvaret. Blant dem som befinner seg på videregående, ønsker en som tar en kontorfaglig yrkesrettet linje, å avslutte utdanningen etter videregående, mens de andre seks som tar en studieforberedende linje, ønsker å fortsette med høyere utdanning innenfor psykologi, tannhelsesektoren og jus.

Flertallet av dem jeg har snakket med, er født og oppvokst i Norge, mens tre kom hit i svært ung alder, henholdsvis 1, 7 og 8–9 år. Noen har også bodd noen år i foreldrenes hjemland med foreldre eller besteforeldre. Alle har likevel hatt størsteparten av oppveksten og skolegangen sin i Norge, og jeg anser dem derfor som etterkommere av innvandrere eller norske unge voksne med innvandrerbakgrunn. Familiehistoriene til dem jeg intervjuet, følger i hovedsak et typisk mønster for arbeidsinnvandrerne som kom til Norge i 1960- og 70-årene. Det var i hovedsak enslige menn som kom først, og for dem ble oppholdet ansett som midlertidig. Det første skrittet i retning av å bli værende i Norge kom med kvinnene og barnas ankomst (Tjelmeland 2003, Østberg 2003).

For å unngå at informantene kun ble rekruttert fra et bestemt miljø, har jeg henvendt meg til en rekke organisasjoner og skoler i Oslo. I tillegg har jeg benyttet meg av e-post-lister ved Universitetet og Høgskolen i Oslo, basert på typiske etternavn. Jeg hadde også noen kontakter fra før som har bistått meg. Noen få av informantene er også rekruttert gjennom «snøball-metoden», det vil si at noen jeg har intervjuet, har satt meg i kontakt med andre mulige informanter.

I arbeidet med analysen har jeg forsøkt å se ulike faktorer blant unge med indisk og pakistansk bakgrunn i et komparativt lys. Forskjellene mellom de to gruppene er minimale, og det vil derfor ikke legges vekt på foreldrenes landbakgrunn i denne artikkelen. De unges utdanningsvalg vil heller ikke belyses ut fra et kjønnsperspektiv.

## Tidligere forskning

Det har vært en sterk ekspansjon i utdanningssystemet i Norge i løpet av de siste tiårene (Hansen og Mastekaasa 2005), noe som gjør at verdien av utdanning har blitt mindre. Undersøkelser viser at en slik verdireduksjon kompenseres i de høyere sosiale lag ved å velge de mest prestisjefylte utdanningene (Hansen 1995, Hansen 1999, Helland 2006). Helland (2006) viser at barn av sivilingeniører, jurister, leger og siviløkonomer i større grad enn barn av foreldre med andre utdanningsretninger selv velger å ta disse studiene. Et generelt mønster blant flere etterkommergrupper i Norge er at det er en sterkere rekruttering til profesjonsutdanninger som lege, tannlege, farmasøyt og veterinær, og også til sivilingeniørstudier, enn blant studenter med norsk bakgrunn (Dæhlen 2000). Dette til tross for at mange innvandrere kan sies å tilhøre de lavere sosiale lag (Opheim og Støren 2001, Østby 2008). Det er altså ikke snakk om en egenrekruttering slik den som beskrives av Helland (2006). Ungdommene velger retninger som ses som prestisjefylte, til tross for at foreldrene selv ikke har en slik utdanning. Sosial bakgrunn ser derfor ikke ut til å være av like stor betydning i valg av utdanningsretning slik den har for ungdom med norske foreldre, noe Fekjær (2007) viser er tilfelle når det gjelder utdanningslengde. Dette betyr imidlertid ikke at sosial bakgrunn er uten forklaringskraft.

Innen utdanningsforskningen står «rasjonell aktør»-teori sterkt med tanke på å forklare hvordan sosial bakgrunn kan virke inn på individers skoleprestasjoner og særlig deres utdanningsvalg (Breen og Goldthorpe 1997). Et av hovedpoengene innenfor denne teorien er det som betegnes som relativ risikoaversjon. Det vil si at individene ønsker å unngå sosial degradering, og at de aller helst ønsker å forbedre sin sosiale posisjon sammenliknet med foreldrene (Breen og Goldthorpe 1997:283). Barn av høyt utdannede foreldre vil derfor måtte ta mer utdanning enn barn av lavere utdannede foreldre for å opprettholde eller forbedre sin posisjon. Når ungdom velger det samme fagfeltet som sine foreldre, kan dette være fordi de har lært å verdsette dette faget hjemme (Fekjær 2009). Det kan være foreldrene utsetter dem for press, eller at de har internalisert foreldrenes verdsetting av disse utdanningsretningene.

Blant befolkningen i Norge finnes det god dokumentasjon av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg (se for eksempel Hansen 1999 for en gjennomgang av dette). Det som derimot er mer omstridt, er hvordan denne sammenhengen kan forklares. En slik tematikk belyses av Fekjær (2009). Hennes hovedkonklusjon er at selv om vi i dag har relativt god empirisk dekning for å benytte «rasjonell aktør»-teori når vi skal forklare sosial ulikhet i utdanningsvalg, betyr ikke dette at andre forklaringer

må utelukkes. Fekjær viser altså at de empiriske forholdene er godt dokumentert, men at vi fremdeles vet for lite om de prosessene som påvirker den sosiale ulikheten vi finner i utdanningsvalg.

Når man skal gjøre en kvalitativ studie om etterkommere av innvandrere, er det en fare for at man ender opp med å gi beskrivelser som framstiller de unge som «spesielle», og at dette spesielle kan knyttes til deres innvandrerbakgrunn. I denne artikkelen om utdanningsvalg blant etterkommere av indiske og pakistanske innvandrere står jeg altså i fare for å betrakte mekanismer som «innvandrer typiske», selv om det også kan være slik at de samme mekanismene gjør seg gjeldende for unge voksne med norske foreldre. En utfordring i den forbindelse er at vi faktisk vet for lite om hvordan sosial bakgrunn virker inn på utdanningsvalg generelt. Vi vet med andre ord ikke nok om mekanismene som er i spill, og dermed ikke nok om hvordan norske foreldre påvirker sine barns utdanningsvalg. Dette gjør det vanskelig å diskutere eventuelle likhetstrekk eller forskjeller mellom unge voksne med norsk bakgrunn og unge voksne med innvandrerbakgrunn. Der det er mulig, vil jeg i denne artikkelen likevel forsøke å drøfte hvorvidt de mekanismene jeg trekker fram, også kan tenkes å gjøre seg gjeldende for ungdom med norsk bakgrunn. Gjennom slike drøftinger vil det være lettere å se hva som faktisk kan være relatert til etterkommernes minoritetssituasjon eller aspekter ved foreldrenes migrasjonshistorie.

Bakken og Sletten (2000) viser at sammenliknet med majoritetsungdom er ungdom med innvandrerbakgrunn noe mer ambisiøse i sine utdanningsmål. Lødding (2003) framhever, i likhet med Lauglo (2000), at en årsak til at unge med innvandrerbakgrunn i Norge har ambisiøse utdanningsmål, kan være at de ser det som en nødvendig strategi for å være konkurransedyktige på arbeidsmarkedet. I denne forklaringen er det relasjonen til majoritetsbefolkningen som vektlegges. Det er ungdommenes rasjonelle vurderinger av sin situasjon som minoritet som ligger til grunn, og som skaper et ekstra driv. En slik forklaring kan ut fra Gambettas (1987) terminologi betegnes som en «pull»-faktor. Slike faktorer dreier seg om at individene handler ut fra sine egne intensjoner, der de vurderer ulike utdanningsalternativer ut fra forventede belønninger, og at de ut fra en slik vurdering velger det alternativet som framstår som mest hensiktsmessig.

Gambetta (1987) snakker også om «push»-faktorer. Slike faktorer dreier seg om mekanismer som gjør at individene styres mot bestemte utdanningsvalg uten at de selv er klar over det. Slike forklaringer kan innebære en vektlegging av normer, tradisjoner, klasseverdier og liknende. Gibson (1988:110) viser at unge sikher i California tidlig lærer at utdanning er viktig for hele familiens anerkjennelse. Bakgrunnen for å gjøre det godt og ta høyere utdanning kan altså ses ut fra de normene som står sentralt i denne minoritetsgruppa.

Tidligere forskning viser at foreldres utdanningsønsker er av betydning for ungdoms utdanningsvalg både blant etterkommere av innvandrere og blant unge med norsk bakgrunn. Likevel ser det ut til at foreldrenes utdannings- og yrkesønsker betyr mer for etterkommere av innvandrere enn for ungdom med norsk bakgrunn. I en studie av Oslo-ungdom med vietnamesisk bakgrunn i alderen 14–16 viser Fekjær og Leirvik (under publisering) at blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere er det mer enn halvparten som anser foreldrenes utdannings- og yrkesønsker som svært viktig. Et liknende mønster gjør seg også gjeldende for unge med bakgrunn fra Tyrkia, Pakistan og Sri Lanka. Blant unge med norsk bakgrunn er det derimot bare 28 prosent som anser dette som svært viktig. Basert på de samme dataene gjør Øia (2007:41–42) liknende funn. Han finner en tendens til at norsk ungdom i langt mindre grad mener at de lar seg styre av foreldrenes meninger omkring utdannings- og yrkesvalg.

Når det gjelder hvordan foreldrenes vektlegging av utdanning overføres til barna, trekker Portes og Rumbaut (2001) og Suarez-Orozco (1991) fram at et tema som går igjen i deres intervjuer av etterkommere av innvandrere i USA, er at de føler at de skylder sine foreldre noe. Ettersom foreldrene har ofret så mye for dem, blir det viktig å innfri foreldrenes utdannings- og yrkesønsker. Både amerikansk (Goyette og Conchas 2002, Zhou og Bankston 1994) og britisk (Modood 2005) forskning vektlegger hvordan dette nettverk kan bidra til å forsterke normene foreldrene formidler, og derigjennom øke den sosiale kontrollen av barna. Lauglo (2000, 2004) vektlegger at den sterke familietilhørigheten blant innvandrerfamilier i Norge ses som positivt for konstruktiv skoleatferd. I en britisk studie vektlegger Din (2006) betydningen av ryktespredning og stempling som en måte å utøve sosial kontroll på i et pakistansk miljø. Slike ting vil være av betydning for at foreldrenes utdanningsorientering overføres.

I denne artikkelen vil jeg som nevnt legge vekt på de unges historier om hvordan foreldrene forsøker å overføre sin utdanningsorientering. En slik vektlegging vil bety at de unges mer intensjonelle begrunnelser for valg av utdanning får liten plass. Det betyr imidlertid ikke at de unge ikke er rasjonelle i sine vurderinger. Deres prestasjoner på ungdomsskolen og videregående er med på å styre veien videre, noe som er i tråd med tidligere forskning (Bakken og Sletten 2000). I tillegg er faktorer som generelt er trukket fram som viktige for utdanningsvalg, også av betydning for de unge voksne jeg har snakket med. Foreldrenes økonomiske ressurser og deres kjennskap til utdanningssystemet, de unges interesser, antakelser om jobbsikkerhet, forventninger om lønn og status er med på å styre valgene de unge tar.

## Teoretisk vinkling

Hvordan nettverk er organisert, og tankegangen om tilbakebetaling er aspekter som er relevante for å forstå utdanningsvalg blant unge norske voksne med indisk og pakistansk bakgrunn. Disse aspektene kan knyttes til begrepet sosial kapital. Gjennom begrepet sosial kapital vektlegges det sosiale grunnlaget for folks beslutninger (Field 2003). En viktig del av det sosiale grunnlaget for folks beslutninger kan sies å være sosiale normer. Migrasjonsforskning tar gjerne utgangspunkt i Coleman (1988) og Portes' (1998) forståelser av begrepet sosial kapital. Innenfor denne forskningen kan etnisitet ses som en ressurs, og det er gjerne de positive konsekvensene av «sterke bånd» som vektlegges. Med «sterke bånd» menes tette nettverk, normer og verdier innenfor homogene grupper. Innenfor migrasjonsforskningen har man i den senere tid kritisert begrepets analytiske verdi. Eksempelvis viser Fuglerud og Engebrigtsen (2006) at begrepet i liten grad kan forklare forskjellene mellom tamilers og somalieres tilpasning til det norske samfunn, fordi begrepet slik det tidligere er brukt, ikke rommer en nødvendig historisk dybde eller en vektlegging av sentrale transnasjonale relasjoner. Til tross for denne kritikken virker begrepet relevant for å forstå utdanningsatferd blant de unge voksne jeg har snakket med, spesielt på grunn av den vektlegging normer og sosiale relasjoner får innenfor et slikt perspektiv.

Forståelsen av sosial kapital som legges til grunn for analysen i denne artikkelen, baserer seg på Modood (2004) og McNeal (1999). Analytisk sett består sosial kapital av tre dimensjoner. I den første dimensjonen vektlegges strukturelle og innholdsmessige aspekter ved sosiale relasjoner. Eksempelvis kan relasjonen mellom foreldre og barn være strukturert på ulike måter, noe som tydelig vises gjennom foreldretypologiene til Baumrind (1971) og Macoby og Martin (1983). De sosiale relasjonene som belyses i denne studien, er relasjonen mellom foreldre og barn, og i noe mindre grad familienes relasjon til sitt indiske eller pakistanske miljø. Den andre dimensjonen dreier seg om normene som er forankret i de sosiale relasjonene. Jeg vil særlig se på tilbakebetalingstankegangen som kan knyttes til «normer om forpliktelse og gjensidighet», resiprositet, som McNeal (1999) ser som en viktig del av sosial kapital. Slike normer innebærer en form for investering med forventning om tilbakebetaling. Relasjonen mellom foreldre og barn kan innebære en slik tilbakebetalingstankegang, slik Portes og Rumbaut (2001) viser. Men også andre normer kan være relevante, slik Modood (2004) påpeker når han beskriver hvordan foreldres overføring av en «normativ identitet» er viktig for barnas suksess i utdanningssystemet. Med «normativ identitet» tenker han på at foreldrene formidler en stå-på-holdning til barna, en hold-

ning som knyttes til deres etnisitet og identitet. Gjennom begrepet normativ identitet kan Modood sies å vektlegge en internalisering av normer, der de unge har overtatt sine foreldres vektlegging av utdanning. Den tredje dimensjonen tar for seg hvordan normene iverksettes, det vil si hva som gjøres for at normene skal bli virkningsfulle (Modood 2004). Dette kan for eksempel innebære bruk av sanksjoner, belønninger, sosial kontroll og liknende.

## **Barnas utdanning gir familien anseelse og speiler foreldrenes oppdragelse**

De unge jeg har snakket med, forteller at profesjonsutdanninger som medisin, ingeniør, odontologi, jus og farmasi betraktes som prestisjefylte, og medisin anses som det aller beste. Et slikt mønster gjenfinnes i andre etterkommergrupper i Norge (Dæhlen 2001, Harm 2005, Støren 2005, Østberg 2003). Bakgrunnen for en slik utdanningsorientering er at de unges utdanning er av betydning for hele familiens anseelse. Ibrahim forteller at for foreldre kan det å ha barn med en prestisjefylt utdanning være viktig for barnas framtidige ekteskap:

La oss si at hvis jeg er utdanna lege, så sier faren min det til en onkel, og han kan gå rundt å si det til ti andre; han er en veldig bra gutt, så gjør døtrene deres klare for han er lege, og han har masse penger. Skjønner du, det er den greia der da. Og da er det flere og flere som får vite det, og du får liksom «streetcred» av det. Fordi faren min trenger ikke være en dritt, han kan være vaskemann, men sønnen hans er lege. Det betyr automatisk respekt. Og da sier folk: «Bare se på han karen der, han kom til Norge for 35 år sida», det er den de vil høre: «Se på han karen der, han har vaska i 35 år, nå er sønnen hans lege.»

Sitatet viser også hva en slik utdanning betyr for foreldrenes anerkjennelse mer generelt. Liknende funn gjøres av Gibson (1988). Hun viser at blant indiske sikher i California fungerer betydningen av å opprettholde og forbedre familiestatusen som et sterkt insentiv til å oppnå suksess i skolen. I motsetning til teorier som vektlegger relasjonen mellom majoritet og minoritet, ser vi her at det er relasjoner internt i en minoritetsgruppe som vektlegges. Slike etniske nettverk behøver ikke begrense seg til en norsk kontekst, men kan også være transnasjonale. I en britisk studie viser Din (2006) at for unge britiskfødte pakistanere er utdanning viktig med tanke på å opprettholde eller styrke foreldrenes anseelse i sine nettverk både i England og i Pakistan.

Flertallet av de unge jeg har snakket med, forteller at for de voksne er det slik at barnas utdanning kan symbolisere deres vellykkethet som foreldre. Barnas utdanningsmeritter spiller altså tilbake på foreldrenes oppdragelse. Dette er også noe som gjenfinnes blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere i Norge (Fekjær og Leirvik under publisering) og blant unge vietnamesere i USA (Zhou og Bankston 2001).

En følelse av å ha lyktes som foreldre dersom barna gjør det godt, er nok et nokså allment trekk ved de fleste foreldre. Det som antakelig skiller de unge med indisk og pakistansk bakgrunn fra unge med norsk bakgrunn, er at de unges utdanning kan bidra til å opprettholde eller styrke foreldrenes anseelse i deres nettverk. For unge med norsk bakgrunn vil derimot ikke deres utdanning påvirke foreldrenes sosiale status. Symbolverdien av de unges utdanning blir dermed større, og derfor blir det også viktigere at de unge velger «de rette» utdanningene.

## En kollektiv livsanskuelse?

Det å opptre på en måte som gjør at foreldrene ikke taper ansikt eller føler skam, er noe som trekkes fram av de unge jeg har snakket med. For foreldre som er opptatt av hvordan barnas atferd speiler tilbake på dem selv og deres anseelse i omgangskretsen, vil det bildet man viser utad, være svært viktig. Hva andre tenker om din familie, og hvordan de ser på deg, vil dermed kunne påvirke de kravene foreldrene stiller til barnas atferd og utdanningsvalg. Foreldrene er opptatt av å bevare sitt gode rykte, og ryktespredning utgjør en indirekte sosial kontroll av de unges atferd. De normene foreldrene formidler, gjøres virkningsfulle gjennom foreldrenes sosiale forankring i et indisk eller pakistansk nettverk og den sosiale kontrollen som disse nettverkene kan utøve. En av jentene med indisk bakgrunn, Inas, forteller at foreldrene ikke vil at hun skal ha kjæreste fordi det vil gi henne og familien et dårlig rykte. Dette er i tråd med funn fra en britisk studie, der det legges vekt på det pakistanske miljøets evne til å kontrollere sine medlemmer gjennom ryktespredning og stempling (Din 2006:129). En slik sosial kontroll og forsterkning av foreldrenes normer gjenfinnes også i grupper med annen landbakgrunn og på tvers av landegrenser. Engebrigtsen (2007) og Zhou og Bankston (1994) forteller om slike kontrollmekanismer blant henholdsvis unge voksne med tamilsk bakgrunn i Norge og vietnamesisk ungdom i New Orleans.

Gibson (1988) trekker fram at begrepet om «izzat» eller ære står sentralt blant de amerikanske sikhene hun har snakket med. Barna deres lærer tidlig



at deres atferd ikke bare påvirker deres eget rykte, men også hele familiens rykte. Hun påpeker at det å gjøre det godt på skolen er en måte å gi foreldrene anerkjennelse. Den vekt de unges atferd og utdanning har for familiens anerkjennelse og rykte, kan knyttes til at familiene kan sies å være preget av en kollektiv livsanskuelse. Slik Bredal (2006) presenterer kollektivismen dreier det seg om at individene er forbundet med hverandre i et fellesskap som påvirker deres individuelle prosjekter. En slik forståelse av kollektivismen stemmer godt overens med det de unge forteller. De unges atferd og utdanningsvalg speiler foreldrene, noe som gjør at de tar hensyn til foreldrenes meninger og verdier i sine valg. Det betyr likevel ikke at de automatisk føyer seg etter foreldrene. Deres handlinger er gjenstand for refleksjon, og foreldrenes verdigrunnlag utgjør et viktig premiss, men ikke det eneste premisset.

For å se dette i et mer komparativt lys er Lidén (2003) sin artikkel om foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet relevant. Hun viser hvordan ungdom med innvandrerbakgrunn, i likhet med ungdom med norsk bakgrunn, preges av idealer om kollektivismen og individualisme. Uavhengig av foreldrenes landbakgrunn dreier fortellingene til de unge seg om hvordan de oppfatter seg som selvstendige personer. Samtidig er det tydelig at de har internalisert forståelser som gjør at de velger å handle slik det er forventet av dem. Men de gjør det forventede som et valg og ikke av plikt. Dette gir dem en følelse av frihet og individualitet. For noen av de unge voksne i mitt materiale er det en tydelig kontrast mellom kollektivistiske og individualistiske verdier, der de må veie egne ønsker opp mot det å innfri foreldrenes forventninger. Det er derimot ikke alle som opplever en slik motsetning. Eksempelvis vil det ikke være noen motsetning dersom man velger i samsvar med foreldrenes ønsker, men også fordi man selv har lyst. Man gjør som forventet ut fra eget valg og ikke ut fra plikt, slik Lidén (2003) påpeker er viktig for å føle at valget er selvstendig.

## En takknemlighetspraksis

Blant flere av de unge voksne jeg har snakket med, er det slik at deres utdanning symboliserer takknemlighet overfor foreldrene. En av guttene forteller at det forventes at man skal innfri de plikter og forventninger familien har, fordi man skylder familien noe. Foreldrenes forventninger handler om at man skal gjøre dem stolte. I sitatet nedenfor illustreres både den prestisjeutdanning kan gi familien, det at utdanning kan ses som et symbol på foreldrenes vellykkede oppdragelse, og framfor alt at utdanning kan symbolisere de unges takknemlighet:



De har jo jobbet så hardt, både i oppvekst og ... og den dagen jeg får utdanning eller begynner med utdanning, blir de stolte, da føler de at de får igjen for at de har vært så flinke med å oppdra oss. Så det blir på en måte ikke takknemlighet, men en payback for å si det sånn ... Det merket jeg også den dagen broren min begynte med medisinstudiene. Det var veldig stort for dem, og da snakket de også om alt de har vært igjennom, den økonomiske situasjonen og alt presset i livet, og da følte de at de fikk igjen for det, at de får den respekten.

Vi ser her tydelig hvordan gjensidighetsnormer gjør seg gjeldende i relasjonen mellom foreldre og barn. Ved at de unge tar utdanning, blir foreldrenes migrasjon og harde jobbing verdt slitet de har vært igjennom. Gjennom en prestisjefylt utdanning gir de unge noe tilbake til foreldrene fordi foreldrene får vist sin etniske omgangskrets at de har gitt sine barn en god oppdragelse. De unge viser sin takknemlighet ved å styrke familiens anerkjennelse. Det er nettopp slike resiprositetsnormer som ifølge McNeal (1999) utgjør en viktig del av sosial kapital. Vi ser at «takknemlighetspraksisen» som er forankret i foreldre-barn-relasjonen, kan være av betydning for å forstå de unges utdanningsvalg. Både takknemlighetspraksisen og foreldrenes utdanningsorientering kan bidra til at de unge arbeider hardt og sikter mot lange utdanninger.

I samtalen med de unge var ikke dette med tilbakebetaling noe de selv hadde tenkt mye over, men flere av dem gjenkjente en slik praksis. Den manglende refleksjonen vitner om at takknemlighetstankegangen og orienteringen mot profesjonsutdanninger er internalisert, der flere av de unge sikter høyt og mot lange utdanninger uten at de tenker så mye over dette.

Utdanning som et symbol på takknemlighet gjenfinnes i andre sørasiatiske etterkommergrupper i flere land (Fekjær og Leirvik under publisering, Portes og Rumbaut 2001, Prieur 2002). Men vi ser også at en slik tankegang kan komme til uttrykk hos etterkommere fra andre geografiske områder, slik Suarez-Orozco (1991) viser i sine beskrivelser av unge med latinamerikansk bakgrunn i USA. Selv om det ifølge Fangen (2008:113–114) er større forskjeller blant somaliske foreldres vektlegging av utdanning i Norge enn det er blant foreldrene til de unge jeg har snakket med, viser også hun at en liknende tankegang kan gjenfinnes blant unge somaliere. Det er altså tydelig at en slik praksis gjør seg gjeldende for andre grupper enn de asiatiske, noe som gjør det vanskelig å snakke om en særegen kulturell praksis knyttet til en bestemt geografisk region. Det ser heller ut til å være en praksis som er knyttet til selve migrasjonsprosessen.

En slik takknemlighetspraksis gjør seg neppe gjeldende hos ungdom med norsk bakgrunn ettersom den er relatert til migrasjonsprosessen. Det kan likevel tenkes at liknende prosesser skjer blant unge med norsk bakgrunn,

gjennom foreldrenes vektlegging av høyere utdanning eller bestemte utdanningsretninger. Den egenrekruttering som finner sted blant sivilingeniører, jurister, leger og siviløkonomer, kan vitne om at foreldrene overfører sin utdanningsorientering til sine barn (Helland 2006). Hansen (2005) viser at barn av leger utgjør den største andelen medisinstudenter i hele perioden fra 1996 til 2003, og at de har svært mye høyere sannsynlighet for å begynne på medisin enn andre selv med samme karakternivå. Grunnen til dette er at legebarna i større grad enn andre er villige til å ta i bruk kostnadskrevende strategier for å komme inn på studiet. Slike strategier innebærer målrettet arbeid i videregående skole, bruk av privatskole og poengsamling gjennom å ta andre fag. Privatskole og poengsamling beskrives som usikre strategier, og det er lettere for familier med mye økonomiske ressurser å bære slike kostnader. Som Hansen (2005) påpeker, kan det også være slik at barn av leger blir inspirert av sine foreldre og derfor utvikler en spesielt sterk interesse for medisin, en kan si de internaliserer foreldrenes verdsetting av medisin. Ut fra disse funnene og tolkningene kan vi tenke oss at press og påvirkning blant norske foreldre er mer klassespesifikt enn det er i innvandrere- og etterkommergruppene. En slik antakelse underbygges i en svensk studie som ser på foreldres engasjement i barnas utdanning. Högdin (2007) finner at foreldrenes engasjement påvirkes av deres eget utdanningsnivå.

Innvandrere tilhører som nevnt ofte lavere sosiale lag i Norge (Opheim og Støren 2001, Østby 2008). Samtidig er det en sterk rekruttering til profesjonsutdanninger i Norge blant flere etterkommergrupper (Dæhlen 2000). Vi snakker altså ikke om familier med mye økonomiske ressurser slik situasjonen er for legebarna Hansen (2005) beskriver, eller om en gruppe med mye utdanning. Når det gjelder foreldrenes ønske om at deres barn skal velge prestisjefylte utdanninger kan man altså tenke seg visse likhetstrekk med foreldre tilhørende den norske middelklassen. Men gitt at de har mindre økonomiske ressurser som gjør at det å velge medisin er mer kostnadskrevende, må de ville det enda mer. Dette er i tråd med Lauglos (1999, 2000) «mer driv»-perspektiv.

I mitt materiale kommer en slik holdning til uttrykk gjennom enkelte foreldres villighet til å finansiere privatskole etter videregående for at barna skal kunne komme inn på medisin, eller gjennom bruk av privatundervisning i løpet av ungdomsskolen og/eller videregående. Mahmood, en av guttene, forteller at hans foreldre ba ham om å forklare hvordan han skulle gå fram i utdanningssystemet for å bli lege, og at de deretter ba ham om å velge dette. Mahmood valgte i tråd med foreldrenes forventninger da han gikk på videregående skole, men karakterene var ikke gode nok til å kunne komme inn på medisin, noe han heller ikke hadde lyst til. For å slippe å begynne på medisin

lot han være å fortelle foreldrene at det var mulig å ta opp fag, noe de ville ha finansiert. Foreldrenes manglende kjennskap til det norske utdanningssystemet er det som «redder» Mahmood fra å velge medisin. Ved ikke å informere foreldrene om de mulighetene som finnes, kan han lettere velge den utdanningen han selv ønsker å ta.

## En normativ identitet og internalisering av normer

Blant noen av de unge voksne jeg har snakket med, ser vi at andre normer enn takknemlighetspraksisen er relevant for å forstå deres utdanningsvalg. Foreldrene til en av jentene, Marina, har overført det som kan betegnes som en «normativ identitet», noe Modood (2004) framhever som viktig for suksess i utdanningssystemet. I en samtale om mediens framstilling av innvandrere trekker Marina fram hvordan faren har brukt rollemodeller med pakistansk bakgrunn for å motivere henne og broren:

Det var for eksempel en student for to år siden, en pakistansk student på universitetet som hadde fått en sånn gullmedalje fra kongen, fordi han hadde vært den første forskeren, under et eller annet forskningsopplegg, og det klypte pappa ut og viste det til meg og storebroren min for å motivere oss, dette er stas, dette kan være noe for oss også.

Foreldrene har klart å overføre en «stå på»-holdning til Marina, som er knyttet til deres etnisitet og identitet. Ved å trekke fram andre med pakistansk bakgrunn som har klart å nå langt, forsøker de å vise barna at det faktisk er mulig, selv om de på grunn av sin minoritetsposisjon har oddsen mot seg.

Mange av dem jeg har snakket med, forteller at foreldrene har hatt høye forventninger til deres prestasjoner, og at foreldrene til tross for manglende kjennskap til utdanningssystemet er klar over at barna må gjøre det svært bra for å kunne velge medisin og liknende fag. Flertallet av de unge sier at de ikke har blitt utsatt for direkte press mot bestemte utdanningsretninger. Dette kan være fordi de faktisk ikke har opplevd å bli presset, men det kan også skyldes at det kan være vanskelig å fortelle om det, eller at de har gjort sine foreldres ønsker til sine egne. En av guttene, Dilip, presiserer at han ser på sitt utdanningsvalg som noe han gjør for sin egen del, og ikke for foreldrenes skyld. På samme tid er det tydelig at foreldrene har hatt en sterk innflytelse på hans utdanningsvalg. På videregående gjorde han det svært godt, og han forteller at dette i stor grad var for å innfri foreldrenes forventninger. Også i valg av høyere utdanning har foreldrenes ønsker hatt stor betydning.

På videregående drømte Dilip om å bli arkitekt, men foreldrene mente dette var for usikkert, og at det var mye bedre at han valgte medisin. Da han skulle velge høyere utdanning, var han litt usikker. Han forteller at lege ikke var det han aller helst ville bli, men ettersom en medisnutdanning kunne gi økonomisk uttelling og status, valgte han likevel å begynne på en slik utdanning. Den usikkerheten Dilip sto overfor i valg av utdanning, og de framtidige godene en medisnutdanning ville gi, gjorde at han syntes det var lettere å følge foreldrenes ønsker.

I likhet med foreldrene vektlegger Dilip den prestisje som er forbundet med å være lege, og man kan si at han har gjort foreldrenes ønsker til sine egne. Prieur (2004:66) tar opp en slik tematikk knyttet til ekteskap og videreføring av foreldres kulturelle praksis blant unge etterkommere. Unge som velger i samsvar med foreldrenes ønsker, gjør det både fordi det gir visse gevinster, og fordi valgene føles «naturlige». En slik dyptgående sosialisering, der de unge har internalisert foreldrenes utdanningspreferanser, ser ut til å komme til uttrykk blant noen av de unge jeg har snakket med. De unge gjør sine foreldres ønsker til sine egne, og valget vil dermed føles «naturlig» og selvstendig. En slik dyptgående sosialisering vil kunne betraktes som en «push»-faktor. Samtidig ser vi at Dilip også vektlegger de økonomiske gevinstene i valget av medisin, såkalte «pull»-mekanismer. Det er altså aspekter her som både «skyer» og «trekker» Dilip mot valget av medisin. Det kan tenkes at slike prosesser også kan gjøre seg gjeldende blant ungdom med norsk bakgrunn, og kanskje særlig blant enkelte grupper, som for legebarna Hansen (2005) beskriver.

## Foreldrenes utdanningspreferanser er et viktig premiss

Det er ikke alle foreldrene som er opptatt av å styre barna mot bestemte utdanningsretninger. Noen foreldre stiller seg mer åpne og er opptatt av at barna skal velge ut fra interesse. Blant dem jeg har snakket med, har flertallet faktisk valgt en utdanning som ikke innfrir foreldrenes forventninger. Men det betyr ikke at foreldrenes forventninger ikke er av betydning for de unge når de skal velge. Alle tenker gjennom og vurderer utdanningsvalget ut fra foreldrenes ønsker, og de tar stilling til om de har mulighet til eller ønsker å velge i tråd med foreldrenes preferanser. Ikke alle har mulighet til å innfri foreldrenes ønsker, fordi de ikke har gode nok karakterer på videregående. Det er heller ikke alle som velger å innfri foreldrenes forventninger selv om de har mulighet til dette. En av guttene har for eksempel valgt å ta en master innenfor informasjonsteknologi selv om han hadde gode nok karakterer til å velge medisin, og det var det foreldrene helst ville.

Som Lidén (2003) påpeker i sin analyse av foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet, er det antakeligvis ikke så store forskjeller mellom de unge jeg har snakket med, og ungdom med norsk bakgrunn når det gjelder internalisering av foreldrenes verdigrunnlag og at de som oftest gjør det som forventes av dem. Dette kommer til uttrykk i tidligere forskning ved at foreldrenes meninger om utdanning og yrke er viktig for en del norske (Fekjær og Leirvik under publisering, Øia 2007). Det som antakelig skiller de unge jeg har snakket med, fra norsk ungdom, er foreldrenes sterke orientering mot bestemte utdanningsretninger, «takknemlighetstankegangen» som er relatert til migrasjonsprosessen, og et større innslag av kollektive idealer der de unges atferd og utdanning er av betydning for familiens rykte og sosiale posisjon i deres etniske nettverk. Sammenliknet med unge med norsk bakgrunn kan det også tenkes at foreldrenes utdanningspreferanser får økt vekt fordi de har lengre tid til å påvirke barna sine. Flertallet av de unge jeg har snakket med, bor hjemme, noe som er relativt vanlig blant etterkommere av innvandrere (Søholt og Astrup 2009).

Det er også slik at hvor stor vekt foreldrenes ønsker og de kollektive idealene gis, varierer i de ulike familiene. Dette vil tydeliggjøres nedenfor i beskrivelsene av historiene til fire unge voksne. I disse beskrivelsene viser jeg også hvordan de strukturelle aspektene i relasjonen mellom foreldre og barn er av betydning for å forstå de unges utdanningsvalg. Presentasjonen vil i tillegg synliggjøre variasjonen i materialet når det gjelder å innfri foreldrenes ønsker og synet på takknemlighet, og vil samtidig skape et utgangspunkt for en diskusjon rundt hvilke faktorer som ser ut til å være viktig for å forstå de unges utdanningsvalg.

## Sonny

Sonny, en gutt med indisk bakgrunn på 21 år, valgte tegning, form og farge på videregående. Da han var ferdig med videregående, valgte han å fortsette innenfor samme retning, og han gikk først et år på folkehøyskole og tok deretter en toårig fagskole. Sonnys foreldre har alltid lagt vekt på utdanning, og i de periodene han var skolelei, hadde han lite fravær, og det var aldri et alternativ å droppe ut, fordi han visste at da ville han skuffe foreldrene. Foreldrene, og særlig moren, har møtt Sonny med forståelse for de valgene han har tatt. De har gitt ham rom til å gå sine «egne veier» såfremt han faktisk tar utdanning. Selv om han ikke har valgt en prestisjefylt utdanningsretning, føler han at foreldrene er fornøyde. For Sonny symboliserer utdanningen på ingen måte en form for takknemlighet overfor foreldrene. Takknemlighet vises derimot gjennom det å ha god atferd og at han fremdeles bor hjemme.

## Marina

En av jentene med pakistansk bakgrunn, Marina, går i tredje klasse på videregående, og hun har oppnådd svært gode resultater. Når hun vurderte hva slags utdanning hun skulle ta, var det kun profesjonsutdanningene hun vurderte. Hennes far mente lege og ingeniør var sikrere med tanke på framtidige jobbmuligheter, men hun har likevel valgt å satse på jus, fordi hun syntes det virket mer spennende. Til tross for at Marina ikke innfrir farens høyeste ønske, har foreldrene tydelig overført sin orientering mot profesjonsstudiene. På samme tid gir de datteren rom til selv å avgjøre hva hun vil satse på. Marina ser sin utdanning som en form for tilbakebetaling til foreldrene. I foreldrenes nettverk ses hennes og søsknenes utdanning som et symbol på at foreldrene har hatt en god oppdragelse av barna, og gjennom barnas utdanning vil foreldrenes anseelse i deres pakistanske nettverk styrkes. Marina føler likevel at utdanningen er noe hun tar for sin egen skyld.

## Ranbir

Ranbir, en gutt på 26 år med indisk bakgrunn, har valgt å utdanne seg innenfor Forsvaret. På videregående valgte han en realfaglig studieretning for å kunne ha muligheten til å velge en profesjonsutdanning og for å innfri foreldrenes ønsker. Han gjorde det ikke godt i realfagene, og han forteller at han valgte å sette sine egne ønsker foran foreldrenes ønsker etter videregående. Dette gjør at utdanningen hans ikke kan symbolisere takknemlighet. I motsetning til de fleste andre har foreldrene til Ranbir vært relativt passive når det gjelder å diskutere valg av høyere utdanning. Ranbir fortalte dem heller ikke at han hadde begynt på en utdanning i forsvarer før flere måneder ut i studiene. Til tross for at Ranbirs utdanning bryter med foreldrenes forventninger, forsøker han å innfri på andre måter. Han legger vekt på den betydning hans atferd har for foreldrene, og han prøver å opptre på en måte som gjør at de ikke taper ansikt, ved for eksempel å delta på indiske sosiale arrangementer.

## Zahra

En av jentene med pakistansk bakgrunn, Zahra, er den i materialet som tydeligst opplever frustrasjon i valget av høyere utdanning. Moren til Zahra har klare forventninger til hva datteren bør velge, og hun ønsker at hun skal velge medisin eller odontologi. For Zahra betyr det mye å kunne innfri morens ønsker, og hun ser både utdanning og atferd som sentrale aspekter

av det å vise takknemlighet overfor foreldrene. Hun forteller at sett utenfra, fra det pakistanske miljøet, er hun ikke et individ, hun er datteren til noen. Dette oppleves som tyngende både fordi Zahras framtidsønsker står i sterk kontrast til morens ønsker, og fordi hun faktisk ikke har mulighet til å innfri ønskene hennes. Zahra har egentlig lyst til å gifte seg og få barn etter vide-regående, men for å imøtekomme moren har hun tenkt å velge en treårig utdanning innen tannhelsesektoren. Zahra forteller at det har vært mye slit og tårer i samtalene rundt utdanning. Selv om Zahras mor har sagt at medisinen egentlig bare var et eksempel for at Zahra skulle sikte høyt, legger hun samtidig et betydelig press på datteren ved å vise til hvor stolt hun ville blitt om hun tok en prestisjefylt utdanning: «Hun sa også: 'Gjør meg stolt, så vil du se det i dine mors øyne.' Da får du liksom ikke lyst til å velge og vrake som du selv vil.» Zahra forteller at det presset hun opplever med tanke på å gjennomføre for morens skyld, kan knekke henne innerst inne, fordi hun er usikker på om hun tar utdanning for sin egen skyld.

## **Foreldrenes ambisjoner og sterke bånd kan gi mer driv, men også fungere destruktivt**

Gjennom de fire historiene ser vi at det er stor variasjon når det gjelder takknemlighetspraksis, gjensidighet i relasjonen mellom foreldre og barn og hvor viktig det å innfri foreldrenes utdanningspreferanser er for de unge. Jeg har bevisst valgt ut disse fire historiene for å illustrere slike forskjeller og for å framheve at det er ulike utfall. Historiene er ikke uttømmende i forhold til variasjonen i materialet, men representerer likevel historier som sammenfaller med historiene til dem jeg har snakket med. Det er ikke én av historiene som er mer typisk enn de andre, men det er færre som forteller historier som minner om Zahras situasjon, enn de andre variantene.

For unge voksne som ser sin utdanning som en måte å tilbakebetale foreldrene på, kan takknemlighetstankegangen for noen virke motiverende, mens den for andre kan oppleves som tyngende. Dersom man ikke har mulighet til å innfri foreldrenes ønsker, fordi man ikke har gode nok karakterer, og foreldrene ikke senker forventningene til et mer realistisk nivå, kan motivasjonen for å klare å gjennomføre et studium påvirkes i negativ retning. Det vil være lettere å gi opp dersom man syns faget er for utfordrende, fordi man kan «skyldes på» foreldrene siden det ikke var noe man egentlig hadde lyst til å ta. På intervjutidspunktet framsto et slikt utfall som ganske sannsynlig for Zahras vedkommende, hennes motivasjon for å studere var liten. Foreldrenes sosiale forankring i et pakistansk miljø og normene om at



hun ikke er et individ, men del av et kollektiv, er av betydning for de vurderingene hun gjør rundt sitt utdanningsvalg. Zahra har ikke tenkt å studere for seg selv, men for «de andre» – for sin mor, for andre jenter i familien, for sine framtidige barn. Foreldrenes forventninger og press virker belastende, og ønsket om å innfri morens forventninger forsterker belastningen.

En slik konsekvens av foreldres press trekkes fram av Nguyen (2000) i en norsk studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Hun viser at det å bli presset til å studere noe man ikke liker i det hele tatt, kan resultere i at man ender opp med å kaste bort flere år av sitt liv uten å fullføre. Tidligere forskning anser takknemlighetspraksisen som en positiv drivkraft (se blant annet Portes og Rumbaut 2001). For Marina, som innfrir foreldrenes ønsker ved å velge en profesjonsutdanning, ser vi at det faktisk er tilfellet. For Zahra ser det derimot ut til å ha en negativ innvirkning. Denne formen for kapital kan altså ha både positive og negative konsekvenser for ulike individer, noe som i stor grad avhenger av de unges mulighet til å innfri foreldrenes forventninger og kommunikasjonen mellom foreldre og barn.

## **Gjensidighet i relasjonen mellom foreldre og barn gir «mer driv»**

Måten foreldrene forholder seg til de unge og deres utdanningsønsker på, ser ut til å være svært viktig for de unges motivasjon. Sonny, som har vært skolelei i store deler av skolegangen, fullfører videregående, og han tar også høyere utdanning. Det er viktig for Sonny å ikke skuffe foreldrene. Samtidig gir de ham rom til å velge i tråd med egne ønsker, noe som ser ut til å gi Sonny økt motivasjon. Innsatsen og karakterene har økt betraktelig etter at han begynte med noe han hadde interesse for. Relasjonen mellom Sonny og hans foreldre er preget av gjensidig tillit, der foreldre og barn både gir og tar. Dette ser ut til være avgjørende for at Sonny makter å fullføre skolegangen, og at han faktisk ikke bare tar høyere utdanning, men at han også arbeider hardt og gjør det godt. Dermed får foreldrene noe igjen for at de lot ham gå sine egne veier. En slik gjensidighet preger også Marinas relasjon til sine foreldre. Hun innfrir foreldrenes forventninger ved å velge en profesjonsutdanning, og selv om man kan si at hun utsettes for et indirekte press, føles det ikke som press for Marina. Foreldrene har gitt henne rom til selv å bestemme, noe som gjør at valget føles som hennes eget. Gjennom utdanningen har hun mulighet til å tilbakebetale foreldrene, og det at hun kan gjøre dem stolte, gir henne en glede. Når takknemlighetstankegangen baseres på en relasjon preget av gjensidighet, ser den ut til å virke motiverende, som



en ekstra drivkraft. Dette er i tråd med funn hos Lidén (2003), som påpeker at det å innfri foreldres forventninger ut fra valg og ikke ut fra plikt, gir en følelse av frihet og individualitet. Vi ser hvordan de strukturelle aspektene i relasjonen mellom foreldre og barn er av betydning for om utdanningsvalget føles som et selvstendig valg.

I likhet med Zahra er Ranbirs relasjon til foreldrene tydelig preget av manglende gjensidighet. Foreldrene har bestemte utdanningsønsker, som de ikke gir slipp på selv om de ser at barna ikke kan innfri ønskene. Zahra velger å imøtekomme morens ønsker så langt det er mulig. Ranbir velger derimot å sette sine egne ønsker først, og han trosser dermed sine foreldre. Grunnen til at dette er lettere for Ranbir, kan skyldes flere ting, men ser først og fremst ut til å kunne knyttes til foreldrenes passive holdning. Til tross for at de har hatt høye forventninger, har de ikke fulgt opp med engasjement og involvering. Hos Zahra har derimot utdanningsvalget vært noe hun og foreldrene har brukt mye tid på å diskutere. I tillegg er det slik at Zahra er den eneste jenta i sin generasjon som tar utdanning. Kusine hennes sluttet etter ungdomsskolen og er nå gift. Hun forteller at det at hun har fått lov til å ta videregående, skaper ekstra press på at hun må gjøre det godt og fortsette med høyere utdanning. Zahras utdanningsvalg føles derfor mer som plikt enn som et selvstendig valg. I Ranbirs tilfelle ser vi at foreldrenes manglende engasjement gjør at han lettere kan vektlegge egne ønsker, og sammenliknet med Zahra reduseres derfor ulempene forbundet med en manglende gjensidighet i relasjonen til foreldrene.

## **De unges utdanningsvalg kan belyses ved hjelp av fire dimensjoner**

I denne artikkelen har jeg sett på ulike aspekter ved overføringen av foreldrenes utdanningsønsker: takknemlighetspraksis, betydningen av de unges utdanning for familiens status, normativ identitet og internalisering av foreldrenes utdanningspreferanser. Dette betyr imidlertid ikke at de unges valg er «ufrie», eller at ungdommene ikke er handlekraftige og rasjonelle i sine utdanningsvalg. De unges prestasjoner og vurderinger knyttet til framtidige goder er blant annet av betydning for det utdanningsvalget de tar. De tar selv sitt utdanningsvalg, men foreldrenes meninger utgjør et svært viktig premiss i dette valget.

Gjennom de fire historiene ser vi at foreldre som balanserer krav med kompromisser, og som støtter barnas ønsker, er fordelaktig for skolemessig suksess. De unge som har internalisert foreldrenes verdier, og som velger i tråd med foreldrenes ønsker ut fra valg og ikke ut fra plikt, ser også ut til å klare seg godt i utdanningssystemet.

Det bildet jeg har tegnet av relasjonen mellom de unge jeg har snakket med, og deres foreldre, har antakelig en del likhetstrekk med relasjonen unge med norsk bakgrunn har til sine foreldre. Slik jeg forstår det, er det likevel viktige forskjeller som gjør at teorier som er velegnet til å forklare utdanningsforskjeller blant unge voksne med norsk bakgrunn, ikke er like fruktbare overfor unge voksne med innvandrerbakgrunn. Teorien om relativ risikoaversjon vektlegger at unge i sitt utdanningsvalg foretar rasjonelle valg der de vurderer seg selv og sin framtidige sosiale posisjon opp mot foreldrenes sosiale posisjon. I denne teorien, men også i andre teorier som vektlegger sosial bakgrunn, er det den sosiale posisjonen i den norske lagdelingen som er av betydning. Slik de unge jeg har snakket med, beskriver det, ser det også ut til å være viktig å se på relasjonene innad i ulike etniske nettverk og den sosiale lagdelingen som finnes her. Betydningen av de unges utdanning for foreldrenes anerkjennelse i deres indiske eller pakistanske nettverk er et viktig premiss i de unges utdanningsvurderinger.

I tillegg er det sentralt å ta hensyn til selve migrasjonsprosessen og hva denne kan føre til. Migrasjonen har kostet mye for foreldrene, og det er derfor viktig at barna benytter seg av de mulighetene de har fått. Dette tydeliggjøres i takknemlighetspraksisen flere av de unge har internalisert. I internasjonal migrasjonsforskning knyttes foreldres høye utdanningsforventninger gjerne til at migrasjonen kan ses som del av et mobilitetsprosjekt for hele familien (Heath mfl. 2008). Beretningene til de unge voksne jeg har snakket med, viser at den sosiale lagdelingen i familiens etniske nettverk og den status de unges utdanning kan gi familien i dette nettverket, er vel så viktige årsaker til forventningene foreldrene har. Archer og Francis (2006) viser liknende funn blant britiskfødte kinesere. Konkurransen som eksisterer mellom de kinesiske familiene når det gjelder barnas skoleprestasjoner og utdanningsopptak, fungerer som en motivasjonskilde for sosial mobilitet.

De unges klasseposisjon, deres posisjon i det norske samfunn som en synlig minoritet, familiens migrasjonshistorie og familiens sosiale posisjon i deres etniske nettverk ser ut til å være relevante dimensjoner for å forstå de unges vurderinger rundt utdanning og deres faktiske utdanningsvalg. Til sammen kan disse fire dimensjonene, der både rasjonelle vurderinger og kulturelle praksiser inngår, være bakgrunnen for det «drivet» Lauglo (2000) finner hos det han betegner som innvandrerungdom fra utviklingsland, og den relativt høye rekrutteringen til profesjonsstudier og sivilingeniørstudier som Dæhlen (2000) viser til. I framtidig forskning vil det være interessant å se nærmere på disse fire dimensjonene, ulike aspekter innenfor de fire dimensjonene og deres forklaringsrelevans i forhold til hverandre.

## Noter

1. Takk til Håvard Helland, Katrine Fangen, Silje B. Fekjær, Kjersti Leirvik samt to anonyme fagfeller og redaksjonen i TfU for nyttige kommentarer og innspill til denne artikkelen.

## Litteratur

- Archer, L. og B. Francis (2006). Challenging Classes?: Exploring the Role of Social Class within the Identities and Achievement of British Chinese Pupils. *Sociology* 40(29):29–49.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA rapport 15/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. og M. Sletten (2000). Innvandrungsplaner om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet* 17(1):27–36.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph* 4(1):1–103.
- Bredal, A. (2006). «Vi er jo en familie». Arrangerte ekteskap, autonomi og fellesskap blant unge norsk-asiater. Oslo: Unipax institutt for samfunnsforskning.
- Breen, R. og J.H. Goldthorpe (1997). Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9(3):275–305.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human-Capital. *American Journal of Sociology* 94:95–120.
- Din, I. (2006). *The New British. The Impact of Culture and Community on Young Pakistanis*. Aldershot: Ashgate.
- Dæhlen, M. (2000). *Innvandrere i høyere utdanning: en analyse av rekrutteringsmønsteret for ungdomskullene 1955–75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Hovedoppgave (sosiologi). Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo.
- Dæhlen, M. (2001). Sosial bakgrunn betyr mer enn innvandrerbakgrunn. Rekruttering til høyere utdanning. *Samfunnsspeilet* 15(2):42–47.
- Engebretsen, A. (2007). Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 7(2):63–84.
- Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis: etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fekjær, S.B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift* 17:291–309.

- Fekjær, S.N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 47(1):57–93.
- Fekjær, S.N. (2007). New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences Between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background? *Ethnicities* 7(3):367–389.
- Fekjær, S.N. og M.S. Leirvik (under publisering). Silent gratitude. Education among the Vietnamese Second Generation in Norway. Publiseres i *Journal of Ethnic and Migration Studies* høsten 2010.
- Field, J. (2003). *Social Capital: Key Ideas*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Fuglerud, Ø. og A. Engebrigtsen (2006). Culture, networks and social capital: Tamil and Somali immigrants in Norway. *Ethnic and Racial Studies* 29(6):1118–1134.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press; Oslo: Norwegian University Press.
- Gibson, M.A. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Goyette, K.A. og G.Q. Conchas (2002). Family and Non-Family Roots of Social Capital Among Vietnamese and Mexican American Children. I: B. Fuller og E. Hannum (red.): *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures. Research in Sociology of Education*. Amsterdam: JAI, Elsevier Science.
- Hansen, M.N. (1995). Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation. Rapport 95:15. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Hansen, M.N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 40:172–203.
- Hansen, M.N. (2005). Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet. *Tidsskrift for Lægeforeningen, Profesjon og samfunn* (16):2213–2215.
- Hansen, M.N. og A. Mastekaasa (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I: M. Raabe, (red.): *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse* Oslo: Statistics Norway.
- Harm, S. (2005). *Iranere og tamiler i Oslo: tilpasning og sosial mobilitet* Master (sociologi). Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo.
- Heath, A.F., C. Rethon og E. Kilpi (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology* 34:211–235.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning. *Sosiologisk tidsskrift* 14(1):34–62.

- Henriksen, K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Högdin, S. (2007). *Utbildning på (o)lika villkor. Om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Doktoravhandling (socialt arbete). Stockholm, Institutionen för socialt arbete: Stockholms universitet.
- Kolby, H.E. og S. Østhus (2009). Karakterprestasjoner i høyere utdanning blant etterkommere av innvandrere. I: G.E. Birkelund, og A. Mastekaasa (red.): *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Krange, O. og A. Bakken (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 39(3):381–410.
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies* 2:77–100.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I: S. Baron, J. Field, og T. Schuller (red.): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, J. (2004). Innvandrerungdommers anspennelse på skolen. I: P. Aasen, P. B. Foros, og P.E. Kjøl (red.): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftung Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lidén, H. (2003). Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 3(2):27–47.
- Lødning, B. (2003). Frafall blant minoritetsspråklige: Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring. Rapport nr. 29/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Maccoby, E.E. og J.A. Martin (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. I: E.M. Hetherington, (red.): *Socialization, Personality, and Social Development*. New York: John Wiley & sons.
- McNeal, R.B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces* 78(1):117–144.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends* 13(2):87–105.
- Modood, T. (2005). The Educational Attainments of Ethnic Minorities in Britain. I: G.C. Loury, T. Modood, og S.M. Teles (red.): *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nguyen, W. (2000). Identitet og kultur. Om vietnamesisk ungdom i Oslo og New York. I: (red.): *Utenfra, men hjemme – innvandrerungdom i storbyen. Konferanserapport 30. og 31. mars 2000*. Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.
- Opheim, V. og L.A. Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24:1–24.
- Portes, A. og R.G. Rumbaut (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Prieur, A. (2002). Gender Remix: On Gender Constructions among Children of Immigrants in Norway. *Ethnicities* 2(1):53–77.
- Prieur, A. (2004). Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Singla, R. (2005). South Asian Youth in Scandinavia: Inter-ethnic and Intergenerational Relationships. *Psychology Developing Societies* 17(2):216–235.
- Støren, L.A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. I: M. Raabe (red.): *Utdanning 2005: Deltakelse og kompetanse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L.A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 6(2):59–86.
- Suarez-Orozco, M.M. (1991). Immigrant Adaptation to Schooling: A Hispanic Case. I: M.A. Gibson, og J.U. Ogbu (red.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing.
- Søholt, S. og K. Astrup (2009). *Etterkommere av innvandrere – bolig og bostedsmønstre*. NIBR-rapport 2009:3. Oslo: Norsk institutt for by – og regionforskning.
- Tjelmeland, H. (2003). Del I. 1940–1975. I: K. Kjeldstadli (red.): *Norsk innvandringshistorie 3: I globaliseringens tid 1940–2000*. Oslo: Pax forlag.
- Zhou, M. og C.L. Bankston (1994). Social Capital and the Adaptation of the 2nd Generation – the Case of Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review* 28(4):821–845.
- Zhou, M. og C.L. Bankston (2001). Family Pressure and the Educational Experience of the Daughters of Vietnamese Refugees. *International Migration* 39(4):133–151.
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. Rapport 6/2007. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østby, L. (2008). *Levekårsundersøkelse blant innvandrere – hvordan og hvorfor*. Rapporter 2008/5. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

### **My Mother's Wishes: Education, Gratitude and Prestige Among Youth of Pakistani and Indian Origin**

Why is it important to fulfil parents' educational expectations and how do parents influence their children's decision making? Based on qualitative in-depth interviews among youths of Pakistani and Indian origin, I find that the youths' education is important to the family's reputation within their ethnic network. Several of the young adults see their education as a token of appreciation towards their parents, although not all of them hold this view. For most of these youths, their parents' strong educational ambition is beneficial for school adaptation. Drawing on previous research and this data material, I conclude that four aspects are of importance when looking at educational choices among immigrant youths: the youths' socioeconomic position in Norwegian society, their minority position in the Norwegian society, the family's migration history and their position in an ethnic network.





«Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en  
  luksus ikke alle kan unne seg»  
Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike  
  kapitalformer i etniske nettverk?

Tidsskrift for samfunnsforskning, (2012), 53(2), 189-216



«Medaljens bakside»:

Omkostninger av etnisk kapital for utdanning

Sendt til: Nordic Studies in Education

